universitaria

La libertad académica del estudiante

en contextos de educación superior

Bruce **MACFARLANE**

narcea

La libertad académica del estudiante

La libertad académica del estudiante

En contextos de educación superior

Bruce Macfarlane

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

A mi familia, Yu-fen y Fiona,
y a la memoria de mi madre
Brenda Whiteley de Macfarlane (1931-2014)

Índice

INTRODUCCIÓN

Mis argumentos
¡Mea culpa!

1. El currículo oculto

La libertad académica del estudiante
Performatividad del estudiante
Compromiso e ideología
La universidad performativa

2. Los derechos del estudiante

«Pero, ¿es que tampoco puedo existir?»
La libertad como derechos negativos
La libertad como derechos positivos
Libertad académica, ¿para quién?

3. Una paradoja

Cómo expulsaron a Ted Turner de la universidad
El campus cambiante
De niño a adulto
Libertad política
Domesticación y despolitización

4. El giro performativo

El paradigma de la desconfianza
Auditando el aprendizaje
El movimiento de la participación del estudiante
Promover la autenticidad
La obligación de confesarse
Sacar provecho de hacer el bien
Alabar al extrovertido
El estudiante rebelde

5. Performatividad participativa

El «temido proyecto de grupo»
Comprender qué significa aprendizaje «centrado en el estudiante»
La nueva ideología del aprendizaje
La incómoda verdad

La relación calidad-tiempo
La tiranía de la participación
Una falta de transparencia

6. Performatividad corporal

«¡Fuera! Llegas tarde»
El Cambridge de Stephen Fry
Presentismo
Políticas institucionales de asistencia
Indicadores indirectos de asistencia
Fatiga evaluativa

7. Performatividad emocional

La «reflexión forzosa»
Ciudadanía global: manifestar que te importa
Autorreflexión: manifestar cómo te sientes

8. Reivindicar el «aprendizaje centrado en el estudiante»

Tratar a los alumnos como estudiantes independientes
Tratar a los estudiantes *mejor* que si fueran clientes
Derechos del estudiante: a no ser adoctrinado, a guardar silencio, a elegir cómo aprender, a gozar de confianza como adulto
Las responsabilidades de la libertad académica

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

Mis argumentos

Este libro nació de la desagradable sensación de que, a pesar de todo el énfasis de los últimos años en mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiante en la universidad y de los esfuerzos bienintencionados por hacer esta experiencia más «centrada en el estudiante», habíamos olvidado algo importante. En mi opinión, lo que falta es *tener en cuenta los derechos de los estudiantes y su libertad para aprender*.

Generalmente se concibe la libertad académica del estudiante como activismo social y político. Estamos habituados a que los estudiantes protesten contra lo que ellos perciben como injusticias, ya sea en la universidad o en la sociedad civil, y a que lleven a cabo acciones como organizar recogidas de firmas, ir a manifestaciones, ocupar edificios o campus universitarios, u otras formas de acción directa y no violenta. Aunque esto tiene sus verdaderos orígenes históricos en tiempos medievales, este concepto de libertad académica del estudiante se asocia casi siempre, en el mundo occidental, con la década de los años 60, un periodo de fuerte agitación social. Durante este turbulento periodo, los estudiantes se encontraron a sí mismos a la vanguardia de las protestas en relación a un buen número de causas políticamente significativas, incluyendo las manifestaciones contra la guerra de Vietnam, la carrera armamentística nuclear, el régimen del apartheid en Sudáfrica y, particularmente en los Estados Unidos, la discriminación racial en los campus universitarios y en el conjunto de la sociedad estadounidense.

Mientras escribía este libro, estudiantes de todo el mundo han liderado movimientos de protesta política al más alto nivel en lugares como Chile, Taiwán y Hong Kong. Interpretar la libertad académica del estudiante en este sentido es, desde luego, perfectamente válido y sigue gozando de gran relevancia en la actualidad. Las protestas a favor de la democracia en Hong Kong en 2014 sirven para ilustrar el modo en el que los estudiantes pueden desempeñar una función decisiva en los movimientos sociales y políticos.

Las universidades tienen que ser importantes centros de conciencia crítica y los estudiantes deberían ser protagonistas del desafío al *statu quo* y del activismo a favor de una sociedad más justa e igualitaria.

Sin embargo, por muy importante que sea este activismo, el compromiso con las iniciativas sociales y políticas es tan solo una parte de la libertad académica del estudiante. Creo que hay otros sentidos, menos visibles pero igualmente esenciales, en los que hay que interpretar más ampliamente la *libertad académica*.

Es necesario entender estas libertades de una forma más profunda en relación al modo

en el que los estudiantes aprenden en la universidad: eligiendo libremente, como adultos, *cuándo* aprenden, *cómo* aprenden y *qué* aprenden. Aquí es importante señalar que esta interpretación de la libertad del estudiante abarca a *todos* los estudiantes, no solamente a los que quieren comprometerse con causas sociales y políticas. Ejemplos de lo que quiero decir cuando hablo de *libertad del estudiante para aprender* —una frase original de Carl Rogers (1969)— los podemos encontrar principalmente en la forma en la que se enseña y examina a los estudiantes, tanto en el aula como *online*

Sin embargo, cuando se trata de la enseñanza y la evaluación, tendemos a dirigir nuestra atención colectiva a la eficacia y eficiencia educativas, más que a la medida en la que esta pedagogía favorece la libertad del estudiante para aprender. Los teóricos de la educación que escriben acerca de la enseñanza y el aprendizaje proceden principalmente del campo de la psicología o están fuertemente influidos por la misma. No resulta sorprendente que a menudo se centren en la relación que existe entre los estilos de enseñar, aprender y evaluar, así como en los beneficios en términos de «adquisición de aprendizaje» que los estudiantes reciben de este proceso. Lo que buscan estos expertos en educación e investigadores es medir el impacto de las diferentes innovaciones educativas. Actualmente están poniendo el énfasis sobre todo en la medida en la que las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación pueden beneficiarse de intervenciones que buscan incrementar la «participación del estudiante» en la universidad a través de la intervención activa en el aula, los trabajos en grupo y por parejas, y las políticas institucionales que fomentan y que controlan más atentamente la asistencia a clase.

El énfasis —y la justificación— de estas diferentes intervenciones se encuentra evidentemente en mejorar la «experiencia de aprendizaje» del estudiante. El concepto de «adquisición de aprendizaje» hace referencia a la realidad de que los estudiantes que desarrollan conocimientos, competencias y valores útiles para el empleo, son menos propensos a abandonar los estudios, y tienden a sacar mejores notas en los exámenes y a encontrar un buen puesto de trabajo al graduarse. Entre las competencias que se consideran adecuadas para el empleo se incluye una mayor capacidad de interactuar con los demás o de negociar con los compañeros al trabajar en grupo. Las políticas institucionales orientadas a fomentar la participación del estudiante pretenden moldear las disposiciones o actitudes del mismo, como por ejemplo la importancia de la puntualidad. Esta es una de las razones que se ofrecen para justificar las normas de asistencia obligatoria. Puede dar la sensación de que es imposible cuestionar la lógica de las políticas institucionales de fomento de la participación del estudiante. Pero, aunque todo el mundo está a favor de que los estudiantes tengan éxito tanto en sus estudios como en la vida después de la universidad, los fines no siempre justifican los medios.

Aquí falta algo importante: tener suficientemente en cuenta el modo en el que estas políticas institucionales afectan a los derechos de los estudiantes universitarios, como estudiantes y como personas adultas. Estos cambios en las políticas institucionales y en las prácticas de la universidad pueden menoscabar los derechos de los estudiantes de varios modos. En nuestro entusiasmo colectivo por producir adquisición de aprendizaje, por responder a lo que percibimos como expectativas de los empleadores, y por

consolarnos con la idea de que la educación superior representa un buena relación calidad-precio para los contribuyentes, parece que hemos olvidado que los estudiantes son (la mayoría de las veces) adultos, y que han elegido libremente ir a estudiar a la universidad. Dado que esto es así, parece lógico y justo que nuestra principal preocupación sea su libertad para aprender de la forma que mejor se adapte a sus necesidades.

Esta libertad significa que no se les deberían imponer a los estudiantes universitarios cosas que ellos no quieren. Más bien al contrario, debería darse el derecho a elegir. Este derecho debería incluir que a los estudiantes se les permitiera juzgar por sí mismos cuándo les conviene invertir su tiempo en asistir a clase. Las clases teóricas o magistrales no deberían ser obligatorias. Los estudiantes deberían tener derecho a aprender del modo más adecuado a sus necesidades y a sus disposiciones personales. En este sentido, creo que la distinción tan frecuente entre aprendizaje «pasivo» y «activo» se ha convertido en un dualismo excesivamente simplificado que ha conducido a despreciar a los alumnos que prefieren estudiar a menudo a solas y en silencio. Incluso la lectura, una actividad que tradicionalmente se consideraba central en los estudios superiores, ha sido peyorativamente tildada de «pasiva».

Las políticas institucionales y prácticas de promoción de la participación del estudiante favorecen el aprendizaje «activo» como una forma esencial de poner de manifiesto el progreso en el aprendizaje. Y sin embargo, depender de la observación es una forma burda de comprender la complejidad de cómo los estudiantes aprenden y participan, una forma que distorsiona todavía más los patrones de comportamiento del estudiante, que ya han sido alterados para satisfacer los requisitos que hemos mencionado. Las expectativas performativas como la asistencia a clase, el «entusiasmo» por aprender o la manifestación de emociones como la «empatía» mediante un ejercicio de autoevaluación son logros, todos ellos, no académicos. Se trata de simples exigencias de un comportamiento al que los estudiantes deben adaptarse.

En este libro utilizo la palabra «performativo»[1] como una descripción de estas exigencias cada vez mayores. El término hace referencia a cosas que se pueden observar y medir con facilidad y se basa en una perspectiva conductual simplista de la interpretación del aprendizaje. Utilizo esta palabra en cuanto que al estudiante se le fuerza a poner en práctica un determinado comportamiento o emoción de un modo que es a la vez manipulador y artificial. Esto requiere que el estudiante se comporte de una manera determinada o que se adhiera a ciertas convicciones para satisfacer dichas exigencias. Los estudiantes tienen que gastar sus energías en amoldarse y, quizás, en fingir ciertas actitudes y valores prescritos. Estas exigencias no tienen nada que ver con el objeto esencial de una auténtica educación superior, que debería consistir en aprender y en cuestionar lo que se les enseña, en un ambiente que promueva la libertad y la autonomía personal.

¡Mea culpa!

Mi propio recorrido, hasta la posición que defiendo en este libro, ha tenido lugar a lo largo de mi carrera académica, que comencé a finales de la década de los años 80, tiempo durante el cual he trabajado en universidades del Reino Unido y de Hong Kong. A decir verdad, durante este tiempo he practicado y promovido muchas de las estrategias de enseñanza y evaluación que ahora, desde la perspectiva de la experiencia, me parece que pueden tener consecuencias negativas para la libertad académica del estudiante. He llegado a la posición que defiendo en este libro después de trabajar 28 años en el sector de la educación superior. Esto no quiere decir que yo sea más sabio, sino que ahora veo las cosas desde un punto de vista distinto.

Como profesor siempre he estado orgulloso de poner en práctica una serie de estrategias con el objetivo de lograr que los estudiantes se impliquen activamente en el aprendizaje. Nunca he abogado por nada distinto. Pero, actuando así, cada vez me he ido sintiendo menos a gusto al forzar la participación en procesos de grupo y al evaluar estas contribuciones. Como profesor de negocios y gestión durante las décadas de los años 80 y 90, hice un uso exhaustivo de la evaluación de trabajos en grupo. Como la mayoría de mis compañeros, les solía decir a los estudiantes que se quejaban de lo que ellos percibían como la injusticia de ponerle una nota común a todo el grupo, que esto no era sino un reflejo de la realidad de la vida laboral. Ahora pienso que esta analogía está equivocada y que, más bien, representa una de las injusticias que más frecuentemente se cometen contra los estudiantes universitarios.

También era un defensor entusiasta de la evaluación de los diarios de aprendizaje reflexivo de los alumnos en un curso de ética de los negocios en el que escribían cómo sus valores y convicciones habían sido transformados por el curso (Macfarlane, 2001). Ahora me parece que esta forma de evaluación constituye a menudo una invasión de la privacidad y plantea exigencias poco razonables a los estudiantes, para acabar convirtiéndose en lo que se ha venido a llamar un «discurso de confesionario» (Fejes y Dahlstedt, 2013).

Por último, en mi calidad de asesor académico en tres universidades del Reino Unido durante 10 años, a partir del 2000, abogué por una serie de estrategias de aprendizaje activo sin tener en cuenta el impacto negativo de estos planteamientos en la libertad académica del estudiante. Así que, ¡*mea culpa*!

Me ha llegado a preocupar especialmente el modo en el que la expresión «aprendizaje centrado en el alumno» se ha convertido en un mantra educativo sinónimo de asistencia obligatoria a clase. Ahora me parece que aceptamos con demasiada facilidad que el aprendizaje «activo» es bueno para todos. El padre fundador del aprendizaje centrado en el alumno, Carl Rogers, siempre subrayó la necesidad de respetar el derecho de los estudiantes a tomar sus propias decisiones respecto a la asistencia a clase. Desafortunadamente, las ideas de Rogers sobre el aprendizaje centrado en el alumno parecen haber sido secuestradas para servir a los imperativos institucionales que castigan a los estudiantes que no cumplen con los principios de performatividad en la universidad. A los estudiantes que se resisten o que no cumplen las normas de participación en el

aprendizaje se les cuelga la etiqueta de «inadaptados» y «pasivos»; en el aprendizaje *online*, se les tilda de *lurkers*, es decir, personas con una actitud meramente receptora y pasiva. Algunos estudiantes —tanto occidentales como asiáticos— son simplemente tímidos.

Parece irónico que, en una cultura educativa que acentúa el respeto por la diversidad como si fuera un artículo de fe, ahora despreciemos a los estudiantes que prefieren aprender en un espacio privado a hacerlo en un espacio público, performativo.

Mi experiencia personal como profesor universitario en Hong Kong durante las protestas estudiantiles a favor de la democracia en 2014 me hizo comprender que las formas convencionales de concebir la libertad académica del estudiante, como el derecho a protestar y participar en política y en asuntos de la universidad, está íntimamente conectada con la libertad para aprender en el aula. Durante este tiempo muchos estudiantes participaron en el movimiento *Occupy Central* para exigir el derecho del pueblo de Hong Kong a elegir a su propio líder como parte constituyente de la República Popular China, pero con su propia tradición colonial, cultural y lingüística (Macfarlane, 2016). Durante este tiempo, muchas universidades de Hong Kong siguieron haciendo controles de asistencia, algo que yo considero, en cualquier caso, contradictorio con la naturaleza voluntaria de la educación superior.

El que se controle la asistencia durante un período de protestas estudiantiles en un sistema político no democrático plantea serias dudas sobre cómo se usará esta información tanto en el momento en que se registran las ausencias como en el futuro. Este es el motivo por el que yo le pedí personalmente al vicerrector de estudiantes que suspendiera el uso de registros de asistencia en la Universidad de Hong Kong.

El objetivo de este libro es desafiar los postulados que subyacen a la forma en la que las universidades modernas definen lo que significa centrarse en el estudiante. Al hacerlo, ofrece una nueva concepción de la libertad académica del estudiante, más allá de su asociación convencional con los movimientos de protesta estudiantil. En su lugar, yo planteo que debe ser entendida como la libertad para involucrarse en la educación universitaria de forma voluntaria y de acuerdo a las preferencias de aprendizaje de cada uno. El uso de métodos como los controles de asistencia, la evaluación de la participación en el aula, o exigir la adhesión a valores normativos sobre política mundial (como por ejemplo el de la ciudadanía global) no conducen a la libertad académica del estudiante. La libertad para aprender debe ser entendida como un derecho negativo a que no se les quiten ciertas libertades a los estudiantes, y como un derecho positivo a que se les permita ejercer libertades que ayudarán a su crecimiento personal como pensadores independientes.

No me opongo a todo uso del aprendizaje activo ni a que los estudiantes se involucren en la vida de la universidad o de la sociedad. Sin embargo, defiendo que estas ideas no se deben imponer a todos los estudiantes y que la participación del estudiante se debe construir de forma democrática, situando la elección y la voluntad en el corazón de la experiencia del estudiante. Es necesario respetar verdaderamente a los estudiantes como tales, en vez de exigirles que cumplan con una serie de expectativas performativas que a

menudo exigen que los estudiantes actúen de un modo poco auténtico, que no les permiten desarrollar su independencia y que coartan su capacidad de elegir libremente.

Este libro está dedicado a la memoria de mi madre, Brenda Macfarlane. Ella había conseguido una plaza para estudiar en la Universidad de Liverpool al final de la década de los años 40 pero, como tantas mujeres de su generación, nunca pudo aprovechar aquella oportunidad. Sin embargo, mi madre me enseñó mucho sobre la libertad para aprender. Cuando era un muchacho, más interesado en jugar al fútbol y en leer tebeos que en los libros del aprendizaje formal, nunca me presionó. Ella comprendía que cada uno tiene que encontrar su propio camino y que, en último término, la libertad para aprender consiste en una elección individual y en respetar las diversas formas de «participación», como solemos decir en el lenguaje de nuestro tiempo. Carl Rogers tiene una frase para esto: «libertad para vivir sin presiones» (1951: 395).

Al escribir este libro espero ser capaz de abrir el debate sobre cómo equilibrar mejor lo que les conviene a los estudiantes, tanto desde la perspectiva del *aprendizaje* como desde la de los *derechos*, así como desafiar algunos de los postulados del movimiento de la participación del estudiante, que parecen estar alcanzando rápidamente la categoría de verdades indiscutibles en la educación superior en el mundo entero.

1

El currículo oculto

> Lo que hace falta es un nuevo profesionalismo que se fundamente en una noción más generosa y amplia de la libertad académica entendida como *libertad para los otros:* la responsabilidad de los profesores de asegurar que los otros tienen la responsabilidad de decir lo que piensan, de aprender de acuerdo a sus propios intereses y de disfrutar de un entorno seguro en el que aprender (Nixon *et al.*, 1998: 278).

Yo creo que la libertad de los estudiantes para aprender en la universidad está amenazada. Con esto quiero decir que el derecho de los estudiantes a desarrollarse y a aprender de la forma que más les guste, como personas adultas y autónomas, está siendo seriamente menoscabado. Irónicamente, aunque los estudiantes nunca han sido tan libres para hacer elecciones sobre el modo en que conducen su vida privada en cuanto adultos, nunca han sido tan poco libres para aprender en la universidad de la forma en la que prefieran. El objetivo de este libro es demostrar que esta acusación es verdadera y bosquejar lo que se puede hacer para reafirmar la centralidad de la libertad académica del estudiante en cuanto «libertad para aprender» en la universidad.

En primer lugar, defenderé que los estudiantes universitarios se encuentran ahora sujetos a expectativas participativas, conductuales y emocionales que inhiben el desarrollo y la expresión de su libertad académica. Estas expectativas no tratan a los estudiantes universitarios como adultos, sino como niños, provocando así que se restrinja su capacidad de desarrollarse como estudiantes auténticamente independientes.

Lo que yo llamo *performatividad del estudiante* se ilustrará en relación a los requisitos de que los estudiantes manifiesten públicamente el modo en el que están aprendiendo a través de un régimen de procesos participativos (*performatividad participativa*, véase el capítulo 5), el crecimiento de una cultura de la asistencia en la universidad (*performatividad corporal*, véase el capítulo 6), y la importancia cada vez mayor de compartir los sentimientos personales y las emociones en prácticas de aprendizaje y evaluación, incluyendo la asunción de ciertos valores políticamente correctos (*performatividad emocional*, véase el capítulo 7). Estas tres formas de performatividad constituyen un currículo oculto que el estudiante universitario actual tiene que sortear, y representa un grave menoscabo de su libertad para aprender.

La expresión «currículo oculto» fue acuñada originalmente por Philip Jackson (1968) para referirse a los modos en los que la escuela socializa a los alumnos premiándoles por adaptarse a determinadas disposiciones, valores y normas conductuales tales como esperar en silencio, mantenerse ocupado, ser respetuoso con los profesores y, en general,

ser cooperativo, cortés y puntual (Jackson, 1968: 10-33). En el contexto de la educación superior, el currículo oculto puede entenderse como un conjunto de normas sociales y convenciones académicas que tanto los profesores como los estudiantes aprenden para sobrevivir y tener éxito (Bennett *et al.*, 2004).

Tradicionalmente, esto se interpretaba como adquisición de capital social o en relación a las técnicas de aprendizaje superficial y memorístico para aprobar los exámenes. Pero ahora, cada vez más, es representado por un tipo diferente de juego performativo en el que los estudiantes tienen que ser capaces de comprender y dar respuesta a un conjunto diferente de postulados y valores educativos (Snyder, 1971). Los valores y comportamientos que se esperan de los estudiantes en el contexto de la educación superior actual pueden ser algo distintos de los que se esperaban de los niños en los colegios durante la década de los años 60, pero el proceso de socialización que Jackson identificó sigue teniendo lugar. Algunos aspectos del nuevo currículo oculto en la universidad, como el énfasis que ahora se le da a la puntualidad y a la asistencia obligatoria a clase, se parecen mucho a los que Jackson asociaba originalmente con la educación escolar, mientras que otros elementos, como la importancia que ahora se le da a la participación activa en el aula de educación superior, manifiestan cómo algunas expectativas convencionales se han transformado por completo.

En segundo lugar, voy a defender que los alumnos universitarios deberían ser considerados principalmente estudiantes principiantes, y no «clientes». Son adultos autónomos que, por diversas razones, han elegido proseguir su educación en la universidad. Sin embargo, su identidad principal de estudiantes principiantes está siendo sumergida bajo una nueva identidad de cliente gestionado, uno más de los llamados *stakeholders* o partes interesadas, que las instituciones de educación superior pretenden satisfacer y apaciguar. Irónicamente, más allá de la retórica y de la fiebre de los lemas publicitarios, esta identidad no refuerza, sino que debilita los derechos de los alumnos en su calidad de estudiantes. Se les domestica, se les hace dóciles en su papel de «clientes» gestionados, y se les somete a limitaciones en su calidad de estudiantes, no como miembros adultos de la comunidad académica. Aunque está de moda defender que los estudiantes gozan de mayores derechos en tanto que clientes, la realidad es que sus derechos como miembros estudiantes de la comunidad académica están de retirada.

Pero no son solamente los estudiantes los que se enfrentan a exigencias performativas. También tropieza con ellas lo que yo llamo la *universidad performativa*. Utilizo esta expresión para describir brevemente el modo en el que los valores de las instituciones de educación superior se encuentran actualmente conformados por el instrumentalismo de los gobiernos, que entienden cada vez más la educación, y especialmente la educación superior, como una preparación para el empleo.

Finalmente, en respuesta a estas tendencias, esbozo cómo se puede recuperar la libertad académica del estudiante. Inicialmente, demostraré que la libertad académica ha sido interpretada desde hace mucho tiempo como un privilegio exclusivo, narcisista, del profesorado. Para equilibrar las cosas, describiré cómo deben ser comprendidos los derechos del estudiante en el sentido de construir su capacidad de aprender. Aquí tomaré

elementos de un planteamiento derivado del trabajo de Amartya Sen (1999) y otros autores, como Martha Nussbaum (2003), que urgen a centrarse en el desarrollo de «capacidades» positivas en los estudiantes. Este planteamiento puede ayudar a resituar el foco de atención de nuestra comprensión de la libertad académica del estudiante en el sentido de construcción de capacidades, *capabilities*.

Identificaré una serie de derechos de los estudiantes que considero que pueden ayudar a restablecer la importancia de su libertad académica, respetando su condición de adultos y permitiéndoles desarrollarse como estudiantes independientes. Este es, en resumen, mi argumento. Espero, querido lector, que el resto del libro sirva para convencerte.

La libertad académica del estudiante

Existe una voluminosa bibliografía a propósito de la libertad académica. Si se escribe la expresión *libertad académica* en el motor de búsqueda de Internet Google, produce millones de resultados. Numerosos artículos, sitios web, declaraciones de política institucional universitaria y foros de debate se centran en asuntos relativos a los derechos de los profesores que enseñan en universidades de todo el mundo a la libertad de expresión y de investigación. Por el contrario, la expresión *libertad académica del estudiante* produce tres veces menos resultados. Se podría concluir, a partir de esta rápida y basta comparación, que existe el triple de interés en la libertad académica de los miembros del claustro que en la de los estudiantes; pero un examen más riguroso muestra que la diferencia es todavía más fuerte. La inmensa mayoría de los enlaces web a propósito de la libertad académica del estudiante como termino de búsqueda suelen referirse al concepto genérico y escasas veces, por no decir ninguna, se refieren a los estudiantes con un mínimo de detalle.

Esta simple búsqueda ilustra un elemento esencial: el estudio de la libertad académica raramente se vincula con la libertad de los estudiantes. Por el contrario, se centra en la libertad del profesorado académico. Los profesores que escriben sobre la libertad académica escriben mayormente sobre la importancia de una protección que ellos exigen *para sí mismos* (por ejemplo, Nelson, 2010). La bibliografía es, esencialmente, autorreferencial. Una serie de libros sobre la libertad académica ni siquiera mencionan a los estudiantes en absoluto (por ejemplo, Russell, 1993).

Es casi como si los profesores hubieran olvidado que los estudiantes también son miembros de la comunidad académica. O a lo mejor la verdad es que no los consideran como tales. Como espero dejar claro en adelante, la negligencia de la libertad académica del estudiante es un descuido que es necesario corregir.

Tradicionalmente, cuando se trataba la libertad académica del estudiante era en relación a la representación de los alumnos en el gobierno de una determinada institución académica, así como de que se les permitiera protestar libremente y hacer campaña política a propósito de asuntos importantes para ellos. Partiendo de esta interpretación, el

radicalismo de los estudiantes universitarios en los campus de la década de los años 60 podría considerarse como el clímax de la libertad académica del estudiante.

Las amenazas a la libertad académica del estudiante se han interpretado a menudo como censura en el aula o en el sentido de que los estudiantes se sienten demasiado intimidados para expresar cualquier opinión contraria a la de su profesor (Weber, 1973a; Horowitz, 2002; AAUP, 2007). Esto se llama autocensura y es un asunto que estudiaré en el capítulo siguiente.

Quiero estudiar la libertad académica del estudiante desde un punto de vista original, que es algo diferente de estas interpretaciones anteriores. En vez de pensar en ella en el sentido de que a alguien se le *impida* hablar libremente, voy a intentar analizar lo que es necesario hacer para *permitir* que los estudiantes disfruten de su libertad académica por completo. Dicho de otro modo, hay que darles a los estudiantes la *capacidad* de ser libres.

Esto es más que un argumento semántico y requiere un planteamiento basado en derechos tanto positivos como negativos. Entre los ejemplos bien conocidos de derechos positivos se cuenta el derecho a la educación, a la atención sanitaria básica y al empleo. Generalmente, los derechos positivos están asociados con una agenda de cambio más radical en la sociedad. Adoptar una perspectiva de derechos positivos consiste en parte en cambiar el lenguaje. En vez de pensar aquello en lo que los estudiantes deberían tener *libertad de*, deberíamos centrarnos en aquello en lo que tienen que tener *libertad para.* Es un planteamiento más orientado a la acción y exige que se den pasos gradualmente para obtener la libertad académica del estudiante. En otras palabras, no es adecuado afirmar simplemente que a los estudiantes no se les impide expresar libremente sus ideas.

Performatividad del estudiante

Yo defiendo un planteamiento de derechos positivos para ayudar a los estudiantes a desarrollar y hacer realidad sus capacidades (Nussbaum, 2003) y para obtener la necesaria confianza en sí mismos para llevar a término su potencial en tanto que estudiantes y pensadores. Probablemente sean pocos los que no estén de acuerdo con este propósito, pero existen importantes barreras que, en la práctica, impiden que se alcance este objetivo. La primera de ellas la encarna la expresión «performatividad del estudiante», que signfica que a los estudiantes se les evalúa acerca del modo en el que aprenden (y *se percibe que aprenden*) en la universidad. Tradicionalmente, esto se solía entender en el sentido de que los alumnos tenían que aprobar las evaluaciones de curso o los exámenes finales.

Aquí, no obstante, me estoy refiriendo a un abanico de expectativas mucho más amplio en relación al modo en el que se espera que los estudiantes se comporten y demuestren su compromiso de participación en el aula, a las prácticas de evaluación que implican a sus compañeros o que incluyen una «confesión» personal, y a la adhesión

entusiasta a ciertos valores asociados con la universidad de nuestros días.

Existen valores asociados desde hace mucho tiempo con el aprendizaje del estudiante en la educación superior liberal, tales como la tolerancia de la opinión de los demás o la apertura a la crítica (Barnett, 1990), que son esenciales para el funcionamiento del aprendizaje en una universidad liberal. Sin embargo, ahora existen otras expectativas asociadas con la performatividad que van mucho más allá de la cooperación con las condiciones básicas necesarias para el aprendizaje superior. Estas exigen que los estudiantes den pruebas de su aprendizaje que puedan ser fácilmente evaluadas, como sucede en el espacio público del aula o de los foros de Internet. Estas expectativas se han vuelto parte integral de la vida universitaria, justificadas por el movimiento de la participación del estudiante, en el sentido de poner de manifiesto el tiempo y el esfuerzo que los alumnos invierten en sus estudios, y de subrayar los beneficios que se dice que esto produce.

Estas exigencias representan una extensión natural de la cultura del auditoría identificado por Michael Power (1994, 1997) y otros autores, y amenazan la autonomía, la privacidad y la diversidad de aprendizaje del estudiante, en el sentido de que se les permita a los estudiantes elegir el modo en el que prefieren comprometerse con el estudio. Esto representa una parte importante de mi argumento y demuestra el modo en el que el aprendizaje en la universidad ha cambiado en el curso de los últimos 20 años.

La expresión «performatividad del estudiante» puede resultarle nueva a los lectores, que quizás estén más familiarizados con el término «performatividad del profesor» (Ball, 2003, 2012). Este término se refiere al mundo de los objetivos, evaluaciones e indicadores de rendimiento que se les aplican a los maestros y profesores universitarios. En el ámbito de la educación superior, cada profesor se encuentra con una batería de medidas que pretenden evaluar la calidad de su tarea docente. Esto incluye auditorías de investigación que evalúan sus publicaciones, cuestionarios de experiencia de curso que evalúan la calidad de su enseñanza, y objetivos de generación de ingresos. Los maestros son a propósito de la «excelencia en la enseñanza» y de la «investigación de primera línea internacional». A menudo, esta última se caracteriza estrechamente en relación a la publicación en revistas internacionales de alto nivel a partir de investigaciones subvencionadas por instituciones prestigiosas. Para adaptarse a estas exigencias, los profesores universitarios tienen que hacerlo tanto de palabra como de obra. Esto exige poner aparte o suprimir las propias ideas personales y obligarse a «jugar el juego». Implica, entre otras cosas, publicar pronto y frecuentemente en el ciclo de investigación, incluso cuando esto pueda pasarle factura a los objetivos a largo plazo y a las responsabilidades docentes.

Trabajar dentro de un entorno performativo conduce a actitudes y comportamientos poco auténticos, en la medida en que cada uno hace lo posible por adaptarse a dichas expectativas. En lo relativo a la investigación, da como resultado un distanciamiento de ciertos tipos de publicación, como los libros o los capítulos de libros, menos disponibilidad para realizar actividades de aprendizaje-servicio en beneficio del conjunto de la comunidad académica, y un número cada vez mayor de solicitudes de becas de

investigación y publicaciones en revistas internacionales. A quienes intentan resistir, rehusando «jugar el juego», no ajustando su comportamiento a objetivos y metas fijados de antemano, se les castiga negándoles promociones, desplazándoles a contratos exclusivamente de docencia o perjudicándoles de otras formas más sutiles, en el contexto de una cultura académica cada vez más competitiva y performativa (Lucas, 2006).

La performatividad del estudiante no es más que el reflejo de la performatividad del profesor. Las exigencias típicas de la performatividad incluyen asistir puntualmente a clase, participar en los debates en el aula para dar una impresión de entusiasmo y compromiso, participar en los ejercicios de trabajo en grupo y de evaluación de los compañeros, escribir comentarios en los foros de aprendizaje *online* y manifestar o adherirse a las actitudes «correctas», como por ejemplo estar comprometido con la «ciudadanía global». Aprender a adaptarse a este conjunto de expectativas es parte integrante de lo que significa ser estudiante universitario en la actualidad. Este currículo oculto implica que los estudiantes (y hasta cierto punto sus profesores) participen en un ritual de falta de autenticidad. Se aceptan «de boquilla» ciertos elementos del régimen docente, como la adopción de los «resultados» de aprendizaje, pero en la práctica la fe en su veracidad es bastante limitada. Se trata simplemente de cosas a las que todos tienen que (pretender) adaptarse. Los estudiantes que no se adaptan al régimen del formativo son castigados y se les cuelga la etiqueta de «holgazanes sociales» o, en el ámbito de Internet, se les tacha de *lurkers*, esto es, de tener una actitud puramente pasiva. A los que no se quedan satisfechos con el modo en el que se puede haber puesto una nota individual sobre la base de un proyecto de trabajo en grupo se les desestima acusándoles de ser los típicos alumnos que siempre andan pidiendo que se les suba la nota. Las quejas legítimas a propósito de una falta de justicia a la hora de evaluar son condenadas como un indicador del creciente consumismo entre los estudiantes.

La serie de comportamientos que se les exigen a los estudiantes universitarios en la educación superior moderna tiene paralelismos con el mundo de los *reality show* de la televisión. En ellos, los concursantes compiten entre sí a través de su performatividad corporal, participativa y emocional (Skeggs, 2009). Esto lo hacen, por ejemplo, manifestando emociones como la culpa, la vergüenza y la pasión. Muchos de estos programas se apoyan en la noción de transformación personal. Los obesos aprenden a vivir un estilo de vida más saludable y afrontan las razones por las que comen demasiado; las personas con síndrome de Diógenes aprenden a limpiar su casa de trastos y a desprenderse emocionalmente de sus posesiones; a los que se visten mal se les enseña a elegir ropa que mejore su apariencia y a afrontar sus problemas de baja autoestima en el proceso. Estos programas de televisión no tratan solamente sobre cocina, limpieza del hogar y «estilo de vida». Más sutilmente, tratan sobre la manifestación pública de emociones. Los participantes realizan un viaje emocional que les lleva a hacerse personas «mejores» o más emocionalmente conscientes de sí mismas. En este sentido, se están emitiendo mensajes a propósito de su propio valor y clase social, así como de lo que significa ser una «buena» persona, exigiendo locuacidad y apertura emocional al hablar de los propios sentimientos.

La terminología utilizada por Beverly Skeggs (2009) tiene resonancias en la educación superior. La *performatividad corporal* se da en el sentido de que los estudiantes tienen que elegir entre asistir a clase o bien afrontar el castigo en la nota de evaluación y la correspondiente presión emocional, puesto que la no asistencia se interpreta como una afrenta personal al ego del profesor. La *performatividad participativa* consiste en un deseo de adaptarse a regímenes educativos que enfatizan la participación activa y la evaluación entre compañeros. Por último, la *performatividad emocional* se vincula a estar preparado para adoptar una serie de valores consagrados por la institución y representados a través del plan de estudios escrito y no escrito. Entre los ejemplos de esto se cuentan el deseo de ser un «ciudadano global», poseer comprensión intercultural o abrazar la importancia de la «reflexibilidad» en la práctica profesional. Aquí se plantea la expectativa de que la educación superior sea un proceso personal transformador que realice una contribución positiva al conjunto de la sociedad. Es un objetivo loable, pero inapropiado para el desarrollo de los alumnos universitarios en cuanto estudiantes independientes con el derecho de hacer sus propias elecciones acerca de aquello en lo que creer. A los estudiantes se les impone un modo particular de ver el mundo.

Así pues, está claro que el aprendizaje en la universidad está recibiendo unas influencias que cada vez le hacen reflejar más las expectativas de los *reality show* televisivos. Si se piensa que la analogía entre *reality show* y aprendizaje en la universidad es exagerada, considérese por ejemplo el modo en el que los sistemas inalámbricos de respuesta de audiencia o de la clase están siendo instalados en las aulas universitarias para hacer que los estudiantes reticentes participen (Graham *et al.*, 2007). Estos sistemas no solamente ofrecen un medio para que los estudiantes puedan participar; además introducen una expectativa como parte del proceso de socialización. Compartir o manifestar en público ciertas disposiciones, valores y emociones es la característica fundamental de este currículo oculto.

Compromiso e ideología

Algunos lectores quizás se pregunten qué hay de malo en que los estudiantes tengan que asistir a clase, participar y demostrar su disposición para realizar contribuciones positivas al mundo en respuesta a sus problemas. Ciertamente, existe un corpus de bibliografía cada vez mayor sobre la *participación del estudiante* que defiende los beneficios de la misma. Esta expresión es invocada muy frecuentemente en el ámbito de la educación superior internacional, como pone de manifiesto el creciente número de artículos académicos, libros e iniciativas de política institucional universitaria. Implica un ambiente de estudio en el que los participantes, procedentes de orígenes diversos, están activamente comprometidos en una cultura participativa y experimentan una forma de enseñanza interactiva y con los recursos adecuados (Newswander and Borrego, 2009; Fredericks *et al.*, 2004; Conrad, 1997:553).

El fundamento conceptual de esta creencia está vinculado con la obra de pensadores y psicólogos educativos como John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky y Carl Rogers. Ellos creían que el aprendizaje debería ser un proceso activo y social. A veces, esto se describe como aprendizaje «centrado en el niño» o, en el contexto de la educación superior, «centrado en el estudiante». Su argumento era que la autonomía individual del estudiante debe encontrarse en el corazón de la educación y que esta debería estar centrada en las necesidades e intereses del niño o del estudiante adulto.

En el ámbito de la educación superior, la obra de Carl Rogers (1951, 1969) ha sido probablemente la que más ha contribuido a popularizar la expresión «centrado en el alumno». Al explicar el término, Rogers identificaba muchos de los principios con los que los educadores de la educación superior están familiarizados en la actualidad: crear un ambiente permisivo y en el que no se juzgue a las personas, fomentar el debate individual y en grupo, replantear la figura del profesor en cuanto facilitador del aprendizaje y animar a los estudiantes a que se autoevalúen (Rogers, 1951: 395). Sin embargo, y esto es crucial, el planteamiento de Rogers partía de los principios de libertad y democracia. Él defendía que los estudiantes tenían que verse «libres de presiones» y elegir libremente cómo querían aprender, incluyendo si asistir o no clase, si contribuir a los debates o quedarse callados, y si estudiar activa o pasivamente.

Dewey, Piaget, Vygotsky y Rogers defendían que el objetivo de la educación era democrático y que el aprendizaje es un proceso social en el que las personas «construyen» su sentido sobre la base de la interactuación entre su propia experiencia e ideas. El constructivismo es utilizado a menudo como un término cajón de sastre para describir estas ideas, que han sido comúnmente interpretadas en el sentido de defender el aprendizaje en el aula donde los estudiantes se benefician de planteamientos activos y colaborativos, en oposición a los que se apoyan en la instrucción directa, o transmisión o entrega de conocimiento en un solo sentido por parte del profesor. De este modo, se han establecido una serie de dualismos, populares pero equívocos, entre el constructivismo y la instrucción directa; entre aprendizaje centrado en el estudiante y centrado en el profesor; y entre aprendizaje activo y pasivo. Al igual que la mayoría de los dualismos, todos estos implican que uno de los dos planteamientos es inferior y, al mismo tiempo, moralmente sospechoso. No encontraremos muchos expertos en educación que defiendan la instrucción directa, la educación centrada en el profesor o que fomenten el aprendizaje pasivo, aunque hay algunos que defienden que las pretensiones de los planteamientos educativos que utilizan la mínima directividad posible han exagerado en lo relativo a su efectividad de conjunto (Kirschner *et al.*, 2006).

El entusiasmo por un planteamiento educativo basado en los principios del constructivismo ha llevado a una interpretación estrecha y dogmática de esta teoría del aprendizaje. Comprender el aprendizaje como un proceso social no *excluye* planteamientos educativos que a menudo se califican como pasivos, como por ejemplo la lectura o la reflexión solitaria, en las que una persona interactúa con las ideas de otra presentadas de forma escrita o basándose en sus propias ideas y observaciones. Aunque el constructivismo tiene implicaciones para la enseñanza, se trata en realidad de una

teoría sobre el aprendizaje y, por lo tanto, no descalifica métodos tales como las clases magistrales. Es un mito decir que el constructivismo implica que los estudiantes siempre tienen que estar aprendiendo de un modo activo y reflexivo (Clements, 1997).

La distinción realizada entre aprendizaje profundo y aprendizaje superficial ha llegado a representar un modo «correcto» y un modo «incorrecto» de aprender para los alumnos (Howie y Bagnall, 2013). Representa la acusación de que los estudiantes no están logrando enfrentarse adecuadamente a la materia o disciplina y que únicamente están haciendo lo justo para ir tirando o para aprobar un examen. La dicotomía entre estar «centrado en el estudiante» o «centrado en el profesor», que se lanza acusatoriamente contra el docente es igualmente censurable. Estar «centrado en el profesor» implica que un docente no está poniendo las necesidades de sus estudiantes por delante de sus propios intereses, acaso egoístas; es un juicio negativo según el cual los profesores se preocupan más de sí mismos que de sus propios estudiantes.

Las dicotomías a las que hemos hecho alusión más arriba se encuentran ahora firmemente atrincheradas en el vocabulario de la pedagogía de la educación superior. «Centrado el estudiante», «aprendizaje profundo» y «aprendizaje activo» han alcanzado la categoría de lemas pedagógicos sagrados. Existe una tendencia programática, creciente y pragmática a fomentar el uso del aprendizaje activo incluyendo, de forma particular, el aprendizaje en grupo y la evaluación de los compañeros. Hacer que los estudiantes trabajen en grupo y que evalúen el producto de sus esfuerzos conjuntos es considerado con frecuencia como un modo eficiente de gestionar el creciente número de estudiantes en las clases de la universidad. Puede considerarse como un modo de reducir el tiempo y el esfuerzo que implica examinar el trabajo de cada estudiante. Esta realidad se enmascara con demasiada frecuencia bajo el mantra del aprendizaje activo.

El lenguaje de la «empleabilidad de los graduados» es otro elemento de esta tendencia pragmática y en gran medida instrumental, que fomenta los procesos activos y de grupo en el aprendizaje y la evaluación del alumno. Los supuestos beneficios de la participación del estudiante incluyen una reducción de la tasa de fracaso universitario, mejores resultados en los exámenes y estudiantes que están mejor preparados para el mercado laboral (por ejemplo, Allen, 1999; Astin, 1993; Kuh *et al.*, 2008). La participación del estudiante parece ser una tautología, una buena idea en todos los sentidos, ofreciendo algo en lo que tanto los teóricos de la educación como los políticos pueden estar de acuerdo. Ponerla en cuestión podría parecer malintencionado.

Entonces, ¿por qué la estoy cuestionando? Mis dificultades con los presupuestos que se encuentran detrás del mantra de la participación del estudiante tienen tres vertientes. En primer lugar, esta se centra principalmente en cómo los estudiantes *actúan* o *trabajan*, en vez de en lo que *saben*. Dichas expectativas consisten esencialmente en buscar que los alumnos se adapten a las normas de comportamiento del currículo oculto, tales como parecer entusiasmados en el aula, estar dispuestos a participar, o proclamarse simpatizantes de las ortodoxias sociopolíticas de moda. En segundo lugar, la exigencia de que los estudiantes se comprometan no respeta el derecho de los mismos a aprender en el modo en que ellos elijan. Define la forma de ser de este compromiso como social, de

trabajo en grupo, y por encima de la locuacidad oral. En tercer lugar, los que defienden la participación del estudiante parece que han olvidado que la educación superior versa sobre el *conocimiento*, por provisional y potencialmente debatido que sea, tanto como sobre las capacidades y actitudes. Legislar que los estudiantes tienen que tener determinados tipos de actitudes o adherirse a determinados valores no es una actitud educativa liberadora. Por el contrario, se les da a los estudiantes la oportunidad de enfrentarse a los conocimientos tanto en sus formas propositivas como en su forma profesional; esto es, en último término, mucho más liberador, puesto que se les da a los estudiantes la libertad de decidir por sí mismos lo que hacer con este conocimiento y cómo interpretarlo. Les corresponde a ellos elegir y decidir en qué quieren creer. Esta es la base de lo que Karl Popper (1945) llamó la «sociedad abierta».

Por el contrario, el aprendizaje en la universidad se está convirtiendo rápidamente, por usar las palabras de Christopher Lasch (1979), en una «interpretación —o actuación— del yo». ¿Por qué tiene que ser el aprendizaje un proceso público y no privado? ¿No debería tener cada uno el derecho de aprender del modo que elija? Ello depende en último término de cómo se interpreten palabras como *participación* o *contribución*. Las instituciones tienden a interpretar estas palabras de forma bastante estrecha, para referirse a los comportamientos fáciles de observar, como la asistencia a clase y las contribuciones orales a los debates en el aula. Sin embargo, esto excluye el comportamiento que a menudo se suele tildar de «pasivo», como las capacidades de escucha o de reflexión privada. Aprender es un proceso tanto público como privado. La libertad para aprender implica tanto el derecho a guardar silencio como el derecho a hablar.

La educación superior no debería ser entendida simplemente como una continuación de la educación escolar obligatoria. Es un proceso voluntario relacionado más con el cuestionamiento crítico de lo que se enseña a los alumnos que con la mera adquisición de textos y la inculcación de ciertas capacidades y actitudes (Barnett, 1990). Las exigencias de que el estudiante participe reflejan un pánico moral generalizado de la sociedad a que los estudiantes no estén participando o contribuyendo con entusiasmo suficiente mientras se encuentran en la universidad, a que tienen que participar más en modos que puedan ser puestos de manifiesto, y a que estas pruebas de participación deberían ser recogidas para mostrar que esto está sucediendo, para poder demostrar que las instituciones están cumpliendo con sus obligaciones para con el conjunto de la sociedad. En el corazón de este pánico moral se encuentran los temores a que la educación superior no esté ofreciendo una buena relación calidad-precio. Las pruebas de la «participación» del estudiante están dirigidas a disipar estos temores.

Las ansiedades a propósito del alcance de la participación del estudiante se basan en falsas ideas preconcebidas, como que los estudiantes universitarios deberían estar «enamorados» de su carrera y comprometidos con una forma de vida que gira en torno a un modelo trasnochado y elitista de lo que significa ser estudiante universitario.

Los profesores que fomentan las políticas institucionales de participación del estudiante pecan de idealizar una supuesta época dorada en la que los estudiantes de generaciones

pasadas estaban más motivados, veían el aprendizaje como un fin en sí mismo y se apasionaban más con su carrera que los estudiantes actuales. Los datos que apoyan esta creencia son, en el mejor de los casos, no concluyentes (véase el capítulo 5).

La idea de que los estudiantes tienen que ser de algún modo obligados a la participación en la universidad se apoya, además, en la desfasada premisa de que todos los alumnos son personas jóvenes e inmaduras que están estudiando a tiempo completo y que son capaces de sumergirse completamente en sus estudios. Esta idea ignora la realidad de la educación superior de masas en la que una gran proporción de estudiantes son mayores de 25 años, trabajan a tiempo parcial o completo y puede que no consideren su identidad de estudiantes como lo más importante de su vida. Estas otras identidades (empleado, padre, cuidador, voluntario, etc.) puede que desempeñen una función más importante en su vida que la de ser estudiante.

La universidad performativa

La performatividad del estudiante trata sobre lo que sucede al nivel más particular, en el aula o en el foro *online* los estudiantes, y a cómo estos procesos pueden llegar a limitar hasta qué punto pueden desarrollar su autonomía en lo relativo a *cuándo, cómo* y *qué* aprenden. Sin embargo, las amenazas a la libertad académica del estudiante tienen un alcance más profundo y más amplio.

Las propias instituciones están sujetas a expectativas performativas. Estas emanan de gobiernos deseosos de obtener lo que consideran como una mejor relación calidad-precio a cambio del gasto público en educación superior. Estas presiones provienen de otras fuentes, como los donantes influyentes o los patrocinadores de la investigación universitaria. Actualmente existe un mercado internacional de la educación superior, especialmente entre las instituciones más orientadas a la investigación, simbolizado por la aparición en los últimos años de tablas internacionales de clasificación de universidades. Entre estos se cuentan el *Academic Ranking of World Universities* (o índice Shanghai Jiao Tong) y los *QS* (Quacquarelli Symonds) *World University Rankings.* A nivel nacional, existe un buen número de tablas de clasificación, como el polaco *Perspektywy University Ranking*, en las que las instituciones compiten por el prestigio y por su parte del mercado a nivel local, nacional, regional y global.

Las exigencias de la universidad performativa afectan directamente a los estudiantes de diversos modos. En primer lugar, ahora se dice que los estudiantes son clientes. Escribiendo desde un contexto predominantemente británico, Clouder y Hughes (2012: 1) afirman que «la llegada de las tasas universitarias está fomentando una cultura del consumo en la que los estudiantes se están convirtiendo en “clientes”, con una voz cada vez más poderosa a la hora de adaptar los planes de estudio a sus necesidades». Esta afirmación conlleva la implicación de que las preocupaciones, los intereses y las necesidades se tratan de una forma más eficiente, como en el mundo de los negocios. En

realidad, es justo lo contrario. La realidad es que ahora a los estudiantes se les trata *peor* que a clientes. Esto se debe a que la aceptación cada vez mayor de esta analogía les ha despojado de su identidad primaria de miembros principiantes de la comunidad académica. Por el contrario, son «clientes gestionados» por universidades tan interesadas en utilizar los resultados de los datos de evaluación del estudiante para sus estrategias de marketing y comunicación como en aplicar los resultados para lograr un verdadero progreso en los programas.

La llamada «voz del estudiante» es usada como gancho retórico por universidades que quieren demostrar a terceros hasta qué punto implican a los estudiantes en los asuntos académicos. Mientras que esta expresión se utiliza en el mundo escolar en relación a los derechos de los estudiantes y a su aplicación en el gobierno, el objetivo de la mayoría de los proyectos de «voz del estudiante» en el contexto de la educación superior tiende a tratar sobre la mejora de la calidad o sobre el desarrollo profesional (Seale, 2010). Aunque el uso de esta expresión puede dar la impresión de que las instituciones solo buscan el interés de los estudiantes, dichas iniciativas domestican la voz de los estudiantes dentro de estructuras de garantía de calidad universitaria, a la vez que les venden los beneficios que podrían obtener como representantes de los alumnos en cuanto a capacidades de aptitud para el empleo, favoreciendo de este modo que el estudiante se vaya «automercantilizando» (véase el capítulo 3) cada vez más.

Las universidades necesitan en la actualidad serlo todo para todos (Parker y Crona, 2012). Pretenden responder cada vez con mayor detalle a las necesidades y expectativas de un amplio abanico de partes interesadas, especialmente de los gobiernos, de los empleadores, de los cuerpos profesionales, de los padres y de los donantes. Cada vez más, los *auténticos* clientes son estas organizaciones de grupos de interés, y no los estudiantes. Se han desarrollado planes de estudio en cooperación con, o específicamente para, grandes e influyentes organizaciones públicas o compañías de negocios, como es el caso de los MBA («máster en administración de empresas», por sus siglas en inglés) *in-company* (dentro de la empresa), del mismo modo que otros programas de estudio patrocinados por consorcios organizativos de los sectores público y privado, con necesidades semejantes, han aumentado considerablemente en el curso de los últimos 30 años como respuesta a las exigencias del mercado. Los estudiantes de estos programas suelen ser personas maduras, gestores de nivel medio, que emprenden estudios de postgrado o que acceden a la universidad después de haber tenido experiencia profesional, y que a menudo están buscando oportunidades para mejorar su carrera profesional dentro, o posiblemente fuera, de la organización patrocinadora. Como es natural, el plan de estudios refleja los intereses y prioridades del cliente, y no los del estudiante-cliente.

Esto tiene implicaciones en la medida en la que sirve al interés de los participantes, que quizás tengan planes que no se limiten a trabajar para la organización patrocinadora durante el resto de su carrera profesional. Los programas *in-company* no solo alteran fundamentalmente la relaciones entre los estudiantes y la universidad. Alteran el ambiente en el aula. En las clases en las que los estudiantes proceden exclusivamente la misma

organización esto puede tener un efecto potencialmente negativo sobre la libertad de expresión, pues el debate tiene lugar en un ambiente con compañeros de trabajo (y posiblemente superiores), y no entre iguales procedentes de una diversidad de organizaciones (Macfarlane, 2000). Las relaciones y las políticas institucionales del ámbito de trabajo se convierten en parte del ambiente de aprendizaje en el aula corporativa, en vez de separarse de la misma.

En resumen, la libertad académica queda limitada con los acuerdos de cooperación entre corporaciones y universidades públicas (Blass, 2001). El efecto en la libertad académica del estudiante de los programas de una única organización o *in-company* es tan solo un ejemplo del modo en el que la relación entre los estudiantes y la universidad está siendo perjudicada.

Este libro explorará la falsedad de la analogía del estudiante-consumidor en otros sentidos, incluyendo el modo en el que las universidades están tratando a los estudiantes como si fueran «empleados», reclamando sus derechos de propiedad intelectual (véase el capítulo 8). Aquí, los estudiantes son víctimas de una cultura que es al mismo tiempo corporativa y patriarcal.

Conclusión

Comprender la libertad académica del estudiante es central para una educación superior democrática y liberadora que sitúa verdaderamente a los estudiantes en el corazón del proceso de aprendizaje.

Proteger los derechos de los alumnos en cuanto estudiantes debería ser lo primero a tener en cuenta en las estrategias de aprendizaje y enseñanza de la universidad, pero las expectativas de la performatividad del estudiante, justificadas a menudo desde los dogmas educativos del aprendizaje activo y de la «adquisición» de aprendizaje, con el fin de adaptarse a las necesidades de las políticas de empleabilidad, dominan actualmente el pensamiento y la práctica en el aula.

En este libro defenderé la necesidad de redefinir el significado de aprendizaje centrado en el estudiante, poniendo el foco de atención en la libertad y en la autonomía del estudiante, utilizando principios de la obra de Carl Rogers y del movimiento del aprendizaje independiente. Estos derechos sirven como un modo de reivindicar la expresión «centrado el estudiante», que debe ser entendida en el sentido de promover una cultura democrática, no autoritaria, del estudio y de la enseñanza universitarios.

Los derechos del estudiante que identificaré (a no ser adoctrinado, a guardar silencio, a elegir cómo aprender y a ser tratado como un adulto) deberían desempeñar una función mucho más significativa en el modo en el que se entiende el aprendizaje del estudiante. Los siguientes capítulos ampliarán los temas planteados hasta ahora, desarrollando ulteriormente esta línea de argumentación.

2

Los derechos del estudiante

«Pero, ¿es que tampoco puedo existir?»

La novela universitaria satírica de Malcolm Bradbury «The History Man» *se centra en la vida y amores de un personaje imaginario llamado Dr. Howard Kirk, un sociólogo radical que defiende el amor libre, la sociedad sin clases y la concepción marxista del mundo. Kirk es una caricatura del profesor izquierdista de su tiempo, un ideólogo políticamente intolerante y sin pelos en la lengua, que llevaba una escabrosa vida privada. La novela se enmarca en la llamada sociedad «permisiva» de finales de la década de los 70, el período que siguió a la revolución social de finales de la década de los 60. De forma sutil, cuestiona algunas de las convicciones y contradicciones de aquella época desde la perspectiva de un humanista liberal.*

A principios de la década de los 80, cuando el libro fue adaptado a la televisión en el Reino Unido, se convirtió en emblemático de todo lo que se percibía que estaba mal en las universidades británicas, en su descripción de la vida académica en un momento en el que el gobierno conservador de Margaret Thatcher había empezado a reformar de forma radical el sector de la educación superior. El libro fue incluso acusado de haber causado el declive de la sociología como materia universitaria.

En el libro se presenta a Howard Kirk como un matón intelectual que exige que sus alumnos asientan a su concepción marxista del mundo. Uno de los estudiantes de Kirk es un joven que se viste de una forma no acorde con el carácter informal de la época. En vez de llevar el nuevo uniforme de la sociedad sin clases, unos vaqueros y una camiseta, se ponía una americana de universitario y corbata, que recuerdan más a la vestimenta de los estudiantes de la década de los 50, una época que Kirk desprecia por su ranciedumbre, conservadurismo y rígida división de clases. Comparado con sus compañeros, el joven parece defender posturas políticas conservadoras, para la desesperación de Kirk, que intenta eliminar cualquier vestigio de pensamiento intolerante no marxista humillándole continuamente ante los demás estudiantes del pequeño grupo del seminario. Como dice, lastimeramente, el estudiante:

> O paso por el aro, o suspendo. Y si trato de oponerme y defenderme, entonces usted, mi profesor, puede destrozarme en público y bajarme la nota en privado. Pero, ¿es que tampoco puedo existir? (Bradbury, 1975: 148).

Las novelas universitarias, por supuesto, no son una guías especialmente fidedignas de lo que pasa en la universidad, pero esta escena en la novela, incluso aunque represente una caricatura, ilustra uno de los temas centrales de la libertad académica

del estudiante. Howard Kirk afirma con ardor su derecho a expresar su visión marxista del mundo. En cierto sentido, al hacerlo está ejerciendo su libertad como miembro del claustro académico. Pero, al mismo tiempo, el estudiante siente que su propia libertad para tener una postura que contrasta con la de su profesor le está siento denegada en la práctica. Como implora: «Pero, ¿es que tampoco puedo existir?»

La libertad como derechos negativos

Libertad es una de las palabras más cargadas de significado de nuestra lengua. Está cargada en el sentido de que es objeto de una gran variedad de definiciones e interpretaciones. Existe una larga lista de tipos o formas de libertad (religiosa, económica, política) y ejemplos más específicos como la libertad de expresión, asociación y reunión.

La palabra libertad está fuertemente vinculada con los derechos en cuanto a que estos representan expresiones de tipos de libertad que garantizan a las personas, como por ejemplo a los ciudadanos en una sociedad democrática, el acceso a determinadas libertades. La relación entre un gobierno y sus ciudadanos ha sido entendida desde hace mucho tiempo por los filósofos sociales y políticos como una forma de contrato social no escrito. A cambio de darles a los representantes elegidos el poder de gobernar, los ciudadanos esperan que el gobierno garantice la protección de ciertos derechos individuales. Cuando los gobiernos no cumplen este contrato social, su legitimidad es puesta en tela de juicio.

Las expresiones más famosas de los derechos (o derechos humanos) en documentos legales, como el *Bill of rights* (la «Carta de Derechos») de los Estados Unidos, suelen reflejar un reconocimiento de lo que se conoce como *derechos negativos.* Por lo común, esta es la forma en la que se tiende a pensar en los derechos: como libertades con las que las personas nacen y que no se les deben arrebatar a no ser que sea por un buen motivo. A veces se llama a estos derechos «inalienables», como por ejemplo el derecho a la vida o a la libertad de expresión. Una persona no debería ser puesta en prisión, arrebatándole su libertad, a no ser que haya cometido un crimen. En este sentido, se entiende que la función del gobierno consiste en proteger estos derechos preexistentes y no en interferir en ellos o en intentar quitárselos a las personas, salvo si es por un motivo muy justificado. Los derechos negativos están asociados con posturas políticas más conservadores, en las que la función propia del gobierno consiste principalmente en preservar las libertades individuales. Se debería poder gozar de los derechos negativos «sin interferencia de otras personas» (Berlin, 1958: 122).

Más todavía, la perspectiva de los derechos negativos es la forma convencional de entender la libertad académica del estudiante. Siempre se podrá acusar al plan de estudios de una universidad de que su contenido está imparcialmente inclinado a determinadas perspectivas teóricas o políticas, pues inevitablemente reflejará las convicciones de los profesores que lo han creado.

En el contexto de la universidad, este problema procede del hecho de que los cursos

suelen estar diseñados por los que enseñan y examinan. Aunque en los sistemas de educación superior de participación masiva esta forma de libertad académica se ha debilitado en la práctica, a causa del desarrollo de programas estandarizados sujetos a sistemas de control de calidad, lo cual refleja la influencia cada vez mayor del gobierno, los profesores universitarios todavía mantienen una autonomía considerable a la hora de darle forma al contenido de sus asignaturas. Su propia especialidad de investigación y sus intereses pueden desempeñar un importante papel al determinar el contenido del curso y los temas que se van a estudiar. Aunque esto puede ser considerado una práctica legítima, que ayuda a crear una sinergia entre la enseñanza y la investigación, es un signo que manifiesta el nivel de control que los profesores universitarios tienen sobre el currículo. Estas acusaciones de imparcialidad política se suelen dirigir contra el currículo de la escuela obligatoria, pero el peso del profesor universitario al diseñar el plan de estudios, al enseñar y al examinar es mucho más pronunciado que el del maestro de escuela actual.

Por lo común, el plan de estudios es el centro de atención en el debate sobre la libertad académica del estudiante. A menudo, la cuestión que se plantea es si el profesorado, al diseñar y enseñar el currículo de la universidad, así como al ejercer su propia libertad académica, restringe de algún modo la libertad de sus propios estudiantes. La elección de los contenidos del curso, en cuanto a qué se omite y qué se incluye, puede ser controvertida. Muchas de las materias, si no la mayoría, han conocido debates a propósito de su currículo desde hace largo tiempo. Entre los ejemplos más famosos se cuentan el creacionismo en el currículo de biología o los asuntos referentes al estatus y a la clasificación de las formas musicales en el currículo de música. A veces la crítica se dirige a la medida en la que a los estudiantes se les presentan controversias y debates dentro de la propia materia.

En económicas, por ejemplo, los críticos vienen denunciando desde tiempo atrás que el plan de estudios universitario se centra excesivamente en el papel del sujeto económico en la perspectiva de una ciencia de construcción de modelos matemáticos, en vez de centrarse de modo más general en un modelo en la perspectiva de una ciencia social, en la que pueda prestarse una mayor atención a áreas como la historia de la economía, la historia del pensamiento económico, o la economía del desarrollo (Thornton, 2012).

No obstante, el foco de atención suele ponerse en el papel que los profesores pueden desempeñar, deliberada o inconscientemente, al influir en la libertad de expresión del estudiante, cuando abogan de forma estridente por determinados puntos de vista. El problema aquí consiste en que los profesores con estilo carismático y opiniones estridentes, como nuestro personaje imaginario, el Dr. Howard Kirk, pueden imponerles estos puntos de vista a sus alumnos y, de este modo, limitar el ámbito en el que a los estudiantes se les permite desarrollar y expresar su propio pensamiento.

Esto ha conducido a que la libertad académica del estudiante sea concebida como algo los profesores les pueden *quitar* o *arrebatar* a los estudiantes, en el sentido de un derecho negativo. Normalmente esto se expresa como la libertad frente al adoctrinamiento o como el *derecho a no ser adoctrinado* (Moshman, 2009) y es, en

cierto sentido, lo que reivindica el estudiante de *The history man.* Al sociólogo alemán Max Weber se le asocia íntimamente con la idea de que los estudiantes deberían gozar de este derecho. Él defendía que los profesores deberían tratar de mostrarse neutrales en cuestiones políticas y morales, en vez de utilizar sus clases para promover sus propias ideas políticas y sociales. Consciente del poder cada vez mayor de los políticos y burócratas en las universidades alemanas durante los primeros años del siglo XX, Weber afirmó que los docentes tenían la responsabilidad de ejercer lo que él llamaba el «autodominio» (Weber, 1973a: 22).

Weber distinguía entre las oportunidades para profesar las propias ideas y las oportunidades de defenderlas como intelectual en el ámbito público, de forma más general. Explicando esta opinión, él argumentaba que existe una diferencia entre hacer proselitismo en el aula y expresarse en publicaciones y foros públicos, en los cuales los puntos de vista personales de un profesor pueden ser legítimamente planteados, al igual que los de cualquier ciudadano (Weber, 1973b: 50). Según Weber, en el aula universitaria el profesor «debería contentarse con la sobria ejecución de una tarea predeterminada: reconocer los hechos, incluso aquellos que le puedan resultar poco agradables, y distinguirlos de sus propias valoraciones personales» (1973b: 50). En el centro de las preocupaciones de Weber se encontraba el equilibrio de poder entre profesores y estudiantes, así como el modo en el que la libre expresión de la opinión del profesor podría impactar negativamente en la libertad académica de los estudiantes y debilitar su «gusto por el sobrio análisis empírico» (1973b: 53). Si los profesores adoptan un planteamiento basado en prejuicios personales, los estudiantes pueden sentirse intimidados intelectualmente y reprimirse para no expresar sus propias opiniones. En otras palabras, podrían *autocensurarse.*

En términos actuales, la postura defendida por Weber se describe a menudo como ser *neutral* o *equilibrado*. En cierto sentido, el profesor adopta una postura a medio camino entre la militancia y la apatía (Hanson, 1996). Cuando se dan debates sobre asuntos controvertidos (por ejemplo, las políticas raciales o los derechos de los homosexuales) los estudiantes pueden tener la impresión de que reciben peores notas si expresan su desacuerdo con el profesor en el aula (Lusk y Weinberg, 1994). Aunque los profesores intenten asegurar a los estudiantes que estos temores no están justificados, las percepciones o los miedos, por muy injustificados que sean, son difíciles de eliminar. Los profesores siguen siendo figuras de autoridad y no «coaprendices», a pesar de los bienintencionados esfuerzos de algunos para establecer en el aula relaciones de aprendizaje más democráticas. Los estudiantes dependen de los profesores para obtener el título, y esta sencilla pero poderosa realidad implica que es necesario que un alumno sea muy valiente, o quizás que tenga mucha confianza en sí mismo, para manifestarse abiertamente en desacuerdo con su profesor.

En los Estados Unidos, el debate sobre la libertad académica del estudiante se ha centrado casi exclusivamente en las alegaciones de que los estudiantes han sido politizados por un profesorado de izquierdas que pretende radicalizar a los estudiantes universitarios adoctrinándoles en una serie de valores «progresistas». Los

acontecimientos del 11 de septiembre aumentaron la preocupación sobre el terrorismo y la seguridad nacional a ambos lados del Atlántico, conduciendo a que se volviera a abrir el debate sobre la libertad de expresión y el extremismo en los campus universitarios.

David Horowitz y su organización de activismo político estadounidense, *Students for Academic Freedom* («Estudiantes por la libertad académica»), reivindican que existe una falta de equilibrio en la enseñanza de asuntos controvertidos y que esto genera una atmósfera en el aula que resulta intolerante respecto a alumnos con puntos de vista distintos. El resultado de este proceso, según Horowitz, es que a los estudiantes se les impide desarrollar su propio pensamiento independiente, lo cual suscita el temor de que se produzca la autocensura. La «Carta de derechos del estudiante», creada por Horowitz (2002), se centra exclusivamente en aspectos relativos al adoctrinamiento de los estudiantes en cuanto violación de sus libertades y a su potencial repercusión en otros asuntos relacionados con este, como por ejemplo la evaluación injusta, que pueden afectar a un estudiante que exprese opiniones contrarias a las mantenidas por su profesor. De forma similar, el adoctrinamiento es la preocupación principal en relación a la libertad académica del estudiante, con no menos de 30 menciones, en el libro de David Moshmann (2009), *Liberty and learning: Academic freedom for teachers and students.*

La otra cara del argumento del adoctrinamiento es que ser «equilibrado» limita de forma poco razonable la libertad académica del profesorado. Mientras los profesores demuestren que evalúan justamente a sus estudiantes, deberían tener derecho a expresar sus propios puntos de vista (Nelson, 2010). A pesar de las preocupaciones suscitadas por Horowitz, la declaración de 2005 sobre la libertad académica emanada por la *American Association of University Professors* («Asociación estadounidense de profesores universitarios», AAUP), incluye una directriz clara para los profesores que indica que los estudiantes universitarios en los años formativos de la educación universitaria deberían ser protegidos de perspectivas no equilibradas:

> El profesor también tiene que estar especialmente en guardia [*sic*] para no aprovecharse injustamente de la inmadurez del estudiante, adoctrinándole con sus propias opiniones, antes de que el estudiante haya tenido la oportunidad de examinar con imparcialidad otros planteamientos respecto a los problemas en cuestión, y antes de que tenga el conocimiento y la madurez de juicio suficientes como para poder formarse una opinión propia definitiva (AAUP, 1915:298-299).

La campaña de Horowitz, sin embargo, ha provocado que la AAUP haya emitido una respuesta titulada *Freedom in the classroom* (AAUP, 2007). Esta declaración afirma que los profesores tienen derecho a poner a prueba en el aula su opinión y sus convicciones a propósito de temas controvertidos, sin tener en cuenta en qué medida los puntos de vista expresados representan opiniones fundadas o afirmaciones no demostradas.

Existen cuestiones más prácticas a propósito de la medida en la que los profesores pueden evitar expresar sus propias opiniones, incluso aunque intenten no hacerlo. A esto se le suele llamar «escapes emocionales». Según este argumento, aunque algunos afirmen estar comprometidos con una postura de neutralidad, sus puntos de vista saldrán inevitablemente a la luz como resultado de su lenguaje corporal, nivel de entusiasmo o tono de voz, y estas señales serán fácilmente detectadas por los alumnos atentos. Lo que

se está argumentando aquí es que aquellos que pretenden limitar su libertad expresión acabarán por manifestar sus opiniones de forma inconsciente. Más aún, existe el riesgo añadido de que den clases menos inspiradoras y que su autenticidad como profesores quede comprometida.

El argumento sobre el adoctrinamiento ilustra lo que a veces se ha llamado la «paradoja de la libertad» (Gewirth, 1996: 164). La paradoja consiste en que más libertad para una parte puede significar menos libertad para otra. El ejercicio de la libertad académica por parte de los profesores puede restringir o dañar la libertad académica del estudiante, especialmente allí donde empieza a generar autocensura. Por el mismo motivo, la puesta en práctica de la libertad académica para los estudiantes puede implicar restricciones en la libertad académica de los profesores. Los ejemplos de este dilema abundan por todo el mundo y son centrales para cualquier discusión sobre derechos y libertad. El derecho o la libertad de una determinada persona a tener una playa que conserve su belleza natural o una hermosa pintura como posesión estrictamente privada, elimina en la práctica la libertad de otros para experimentar el placer estético de estas cosas. De modo semejante, cuando una persona ejerce el derecho a expresar puntos de vista raciales o religiosos de naturaleza intolerante o crítica, puede causar que otras personas no solo se sientan ofendidas, sino también menos seguras. Una serie de controversias en relación a la libertad académica se han centrado en los últimos años en si la voluntad de no ofender está limitando injustamente los derechos de otras personas (véase el capítulo 8).

En 2013, *Universities UK*, una organización aglutinadora de las instituciones universitarias del Reino Unido, emitió unas orientaciones sobre los conferenciantes que visitan los campos universitarios. La recomendación a las universidades parecía apoyar la segregación de género en el caso de que una audiencia mixta pudiera ofender las creencias religiosas del conferenciante (Universities UK, 2013). La controvertida recomendación fue posteriormente eliminada a consecuencia de una tormenta mediática que se generó y de las críticas del primer ministro británico, David Cameron (Hodgson, 2013).

En toda sociedad libre, una serie de libertades compiten entre sí por tener la prioridad. Determinar cuál debe tener la preferencia puede resultar controvertido, pero constituye un barómetro clave del estado comparativo de determinados valores dentro de la cultura común. Los fuertes y los poderosos, que a menudo ocupan posiciones de privilegio, suelen ser más capaces de afirmar sus derechos o libertades en comparación con los miembros más débiles, más pobres y menos políticamente influyentes de la sociedad. Esta observación es clave para comprender por qué la libertad de los estudiantes, que generalmente son la parte más débil o más vulnerable en la relación de enseñanza y aprendizaje, suele acabar en un segundo lugar en relación a la del profesor o de otras partes influyentes, como las de los patrocinadores. Así pues, el ejercicio de la libertad académica por parte de los profesores puede ser percibido como la causa de una correlativa falta de libertad por parte de los estudiantes, en caso de que su autoexpresión, acceso al conocimiento o desarrollo del propio pensamiento independiente se vean

limitados de algún modo. El desequilibrio de poder entre profesores y estudiantes significa que los profesores son inevitablemente más capaces de afirmar sus propias reivindicaciones de libertad académica. La naturaleza desequilibrada de la bibliografía sobre libertad académica es un símbolo muy significativo de esta tensión (véase el capítulo 1).

Por este motivo, es necesario tomar mucho más en serio de lo que lo han sido hasta ahora los posibles efectos de la libertad académica del profesor en la expresión de la libertad académica del estudiante. Con demasiada frecuencia existe la tendencia por parte de los profesores a rechazar la naturaleza paradójica de la libertad, afirmando que los estudiantes en su clase siempre tienen libertad para expresar sus propias opiniones. Esta afirmación la hacen normalmente de forma sincera, pero asumiendo que los estudiantes valoran positivamente la personalidad y la posición de poder de su profesor. Puede que las percepciones del estudiante sean bastante diferentes y nunca hay que subestimar el riesgo de autocensura.

El otro punto débil de este argumento es que tener derecho a algo no es lo mismo que ser capaz de ejercer efectivamente este derecho. Aquí es donde hace falta comprender que la libertad consiste en tener capacidades que se promueven mediante derechos dispositivos.

La libertad como derechos positivos

De forma bastante diferente, la libertad se puede comprender en el sentido de los derechos que hay que proveer o dar a alguien, en vez de como derechos que ya existen y que es necesario proteger frente a las amenazas que intentan eliminarlos. Factores como la pobreza, la falta de educación y otras formas de desigualdad económica impiden a las personas la libertad para ejercer sus derechos, incluso aunque teórica o legalmente se encuentren en posesión de los mismos. La libertad es afectada negativamente por lo que Sen (1999: 20) ha llamado «privación de capacidades». Por ejemplo, si una persona es analfabeta, no podrá poseer la verdadera capacidad de ejercer el derecho al voto, pues no podrá leer y comprender los argumentos expresados por los diferentes partidos políticos en una campaña electoral. Si una persona no habla o no entiende el lenguaje del país en el que vota, será igualmente excluida de comprender el debate político a través de los medios de comunicación. Así pues, la privación de capacidades crea una barrera práctica para el ejercicio de los derechos.

Según esta argumentación, la libertad no solo se produce emanando listas de derechos sancionados por los gobiernos o las organizaciones internacionales. Por el contrario, desde la perspectiva de los derechos positivos, es necesario eliminar lo que algunas veces se han llamado «antilibertades». Esto es necesario para el funcionamiento de una sociedad humana decente o, de lo contrario, las personas no gozarán de auténtica libertad.

Los derechos positivos son derechos que los gobiernos y las organizaciones internacionales tienen la responsabilidad de conferir a los individuos. Estos derechos se asocian principalmente con una serie de ideales políticos de izquierdas en los que el estado desempeña una función activa e intervencionista en la sociedad con el objeto de moldearla para promover la igualdad y la justicia social. Entre los ejemplos de derechos positivos se cuentan el derecho a un salario o a una renta mínimos, al empleo, a un sistema de salud libremente accesible o universal, o a la educación.

El derecho a recibir una educación fundamental o elemental hace mucho que fue reconocido bajo el artículo 26 de la Declaración universal de los derechos humanos (DUDH) de 1948 (Naciones Unidas, 2009). La DUDH afirma además que la educación superior debería ser accesible para todos, pero solo por criterios de mérito. Así pues, solo la educación primaria es considerada un derecho absoluto. Sin embargo, se puede argumentar que un derecho tan limitado no tiene realmente sentido en una sociedad como la actual. Para que una persona sea capaz de funcionar y de contribuir adecuadamente a la sociedad, va a necesitar más que una educación básica. Necesitará acceder a una educación más avanzada y adquirir un amplio abanico de capacidades sociales y laborales. En este sentido, se puede concebir la educación como un bien económico o social (o de «posicionamiento»), más que como un derecho (McCowan, 2010).

Ahora bien, al concebir la educación superior al mismo tiempo como un derecho humano y como un bien de posicionamiento se da una contradicción. La educación superior solo puede funcionar como un bien de posicionamiento otorgándoles ventajas a aquellos que participan en ella exitosamente, mientras siga siendo relativamente exclusiva. Si todos se beneficiaran de la educación superior como un derecho, ya no podría ser considerada del mismo modo como un bien de posicionamiento.

Como McCowan ha defendido, la educación superior solo puede ser concebida como un derecho en lo relativo a su valor no instrumental. El hecho de que la educación superior ayuda a los estudiantes a obtener mejores puestos de trabajo, y, al mismo tiempo, los convierta en ciudadanos más preparados, capaces de aportar su contribución a la vida social y política, son consideraciones instrumentales. La concesión de un derecho «no puede estar condicionada a ningún uso particular y posterior del mismo» (McCowan, 2013: 124). Aunque los derechos son susceptibles de ser asociados con deberes, no implican obligaciones directas (por ejemplo, ser un ciudadano activo o «responsable»). Esta afirmación es importante y creo que contradice eficazmente las pretensiones de que la educación superior debería hacer de los estudiantes ciudadanos globales activos (véase el capítulo 7).

En algunos contextos, el acceso a la educación universitaria es considerado como un derecho. En Ecuador, por ejemplo, el acceso a la educación superior gratuita, al menos hasta la obtención del grado, es un derecho constitucional. En Francia, los estudiantes tienen derecho a asistir a su universidad local con tal de que hayan aprobado el bachillerato (Fernex *et al.*, 2015). El acceso a la universidad es ilimitado en gran parte de Iberoamérica, como por ejemplo en Argentina, un país asociado desde tiempo atrás con

la libertad académica del estudiante (véase el capítulo 3). Sin embargo, el derecho de acceso tiene que ser entendido en el contexto de los sistemas de participación masiva, que son la realidad para la mayoría de los estudiantes de educación superior: clases muy grandes, mínimo contacto directo con los profesores, y proporción de graduaciones relativamente baja en países como Francia, en los que ir a la universidad es considerado un derecho.

En otros países como Italia y Argentina, la libertad para participar en la educación superior se logra a costa de que la proporción de estudiantes que terminan la carrera sea muy baja. Aunque puede que exista el derecho a la educación superior, el hecho de que no se invierta en un sistema público universitario de gran calidad produce condiciones que afectan negativamente a las posibilidades de la mayoría de culminar satisfactoriamente sus estudios universitarios. La falta de inversión puede menoscabar lo que tiene sentido clasificar como un derecho positivo. Cualquiera puede participar en un maratón, pero solo los que han recibido un entrenamiento adecuado tienen posibilidades.

A lo largo y ancho del mundo, todavía estamos muy lejos de que el acceso a la educación superior sea considerado como un derecho. En realidad, la educación universitaria sigue siendo mayormente un privilegio, más que algo concedido universalmente. Las barreras económicas, sociales y culturales hacen que la educación superior resulte inaccesible para la mayoría de las personas. Las tasas académicas hace mucho tiempo que están establecidas en algunos países del mundo, como los Estados Unidos y Japón, pero en la última década se han extendido a los sistemas de educación superior pública de Europa y Australasia, así como a otras partes del mundo con sistemas en rápido desarrollo, como Asia oriental.

En el Reino Unido (excepto en Escocia), las tasas universitarias, introducidas por primera vez en 1998, han crecido rápidamente para convertirse en las más altas de Europa. Esta tendencia, sin embargo, no es en absoluto universal y un buen número de países del sur de Europa (por ejemplo Malta, Chipre y Grecia) y varios países escandinavos (por ejemplo, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia) mantienen sus modelos de financiación de la educación superior pública gratuita. En Alemania, la educación terciaria gratuita es un derecho constitucional y, después de un breve flirteo con las tasas universitarias tanto en Austria como en Alemania, estas han sido abolidas. Sin embargo, en la gran mayoría de los países, este compromiso no es considerado como una promesa asequible.

Aunque ir a la universidad todavía no se considere de forma generalizada como un derecho positivo en el mismo sentido que la escuela obligatoria, se está convirtiendo rápidamente en la norma en muchas naciones desarrolladas. Los sistemas elitistas han ido dejando paso a los sistemas universales, conforme fue produciéndose un crecimiento significativo de las matriculaciones en educación superior durante las décadas de los años 80 y 90. Esto ha dado lugar a sistemas masivos o casi universales de educación superior. En los Estados Unidos, a finales de la última década, estaban matriculados en la educación terciaria más de 20 millones de alumnos, comparados con los menos de 14 millones del año 2000 (UNESCO, 2012). En el Reino Unido, la tasa de participación en

la educación superior de los menores de 30 años ha alcanzado casi el 50% en 2012 (DBIS, 2014). Entre las naciones desarrolladas, no obstante, esta tendencia esta lejos de ser universal. Japón y Francia, por ejemplo, han experimentado pocos cambios en las matriculaciones en educación superior en el curso de la última década. Ahora le toca el turno a las economías en desarrollo, como India y China, de experimentar un rápido crecimiento en la educación superior, tal y como sucedió previamente en occidente en las décadas de los 80, los 90 y los primeros 2000. En China, las matrículas en educación terciaria han crecido más del cuádruple en menos de una década, ascendiendo desde 7,3 millones en el año 2000 a más de 31 millones en 2010 (UNESCO, 2012). En algunos países africanos, el crecimiento ha sido aún más sorprendente, si cabe. En Etiopía, por ejemplo, más de medio millón de alumnos estaban matriculados en la educación terciaria en 2010, comparados con los 67.000 solo una década antes (UNESCO, 2012).

A pesar de este cuadro aparentemente halagüeño, sigue habiendo significativas barreras socioeconómicas para los estudiantes que desean acceder a la educación superior por todo el mundo. Esto vale tanto para las naciones desarrolladas como para las que están en vías de desarrollo. En países con ingresos bajos, la participación en la educación terciaria solo ha mejorado marginalmente, desde el 5% en 2000 al 7% en 2007. El África Subsahariana tiene la menor tasa de participación del mundo, con un 5%. Este dato no resulta sorprendente, dado que la educación primaria gratuita solo ha sido introducida hace relativamente poco en una serie de países africanos; en Kenia, por ejemplo, empezó en 2003. En Iberoamérica, la matriculación en la universidad sigue siendo menos de la mitad que en los países más ricos. Asistir a la universidad implica un alto coste privado, que alcanza como media al 60% del producto interior bruto per cápita (UNESCO, 2009). Este breve repaso de los datos de participación en el mundo ilustra que ir a la universidad resulta más fácil para la creciente clase media de los sistemas occidentales y para la emergente del este asiático y algunas partes de Oriente Medio, pero sigue estando muy lejos de ser considerado como un derecho a nivel internacional. Lamentablemente, el derecho a recibir una educación superior por criterios de mérito sigue siendo, en gran parte, teórico. En la práctica, las oportunidades suelen relacionarse con el país y la clase en los que uno nace.

Sin embargo, es importante pensar en los derechos más allá del concepto de acceso a la educación superior. Si existe un derecho a la educación superior, este solo puede tener sentido si se extiende ulteriormente a lo que les sucede a los estudiantes tanto *gracias a* como *dentro de* la experiencia educativa. Los sistemas de educación superior masiva y de acceso abierto se encuentran ante el reto de ofrecer una educación de calidad en lo relativo a la buena enseñanza, a un plan de estudios bien organizado, a regímenes que supongan un reto razonable pero que planteen evaluaciones justas, y a que se les ofrezcan a los estudiantes unas instalaciones académicas y sociales apropiadas. Un título universitario debería ser valorado y respetado por los potenciales empleadores. Sin estas cosas, ¿tiene realmente sentido el derecho a una educación superior? Se trata de derechos que razonablemente cabría esperar *gracias a* una educación superior. Si bien en Francia todos los estudiantes que aprueban el bachillerato pueden disfrutar del

derecho al *acceso* a la universidad pública, como es lógico, los que obtienen plazas, a través de exámenes competitivos, para acceder a las elitistas *Grandes Écoles* disfrutan, en último término, de mejores oportunidades laborales y académicas *gracias a* su educación superior.

Existen otros derechos *dentro de* la educación superior que se refieren al modo en el que se trata a los estudiantes mientras estudian en la universidad. Este es, como he indicado, el objeto principal de este libro.

El derecho a acceder a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho a ser respetado en el contexto de la comunidad académica son tres componentes integrales propuestos en un informe de UNICEF/ UNESCO (2007). Estos tres derechos reflejan las distinciones conceptuales entre el derecho *a* la educación, los derechos *gracias a* la educación y los derechos *dentro* de la educación, identificados por una serie de autores como una heurística adecuada y comprehensiva para entender los derechos educativos (por ejemplo, McCowan, 2013). Aunque el informe de UNICEF/ UNESCO se refiere a la enseñanza escolar obligatoria, es evidente que se puede aplicar este esquema de derechos al contexto de la educación superior. Se ha tendido a prestar mucha atención al derecho *a* la educación como a un asunto de justicia social y a los derechos *gracias a* la educación, en particular desde el punto de vista de la empleabilidad. Esto lo han utilizado gobiernos de todo el mundo para justificar la introducción o la subida de los precios de las matrículas universitarias. Yo diría que se ha prestado menos atención a los derechos *dentro* de la educación, que se refieren directamente a cómo tratan las instituciones de enseñanza superior a los alumnos en cuanto estudiantes mientras están en la universidad.

La importancia de la perspectiva ofrecida por los derechos positivos consiste en que no tiene sentido hablar de derechos si estos son puramente teóricos o si no tienen ningún efecto real, práctico. La persona necesita ser capaz de ejercer sus derechos, no solo de encontrarse en posesión de los mismos. Esto nos devuelve al planteamiento de las capacidades defendido por Sen (1999) y Nussbaum (2003). Adoptando la perspectiva de los derechos positivos y de las capacidades, Garnett (2009: 442) ha defendido que los estudiantes universitarios deberían gozar de las libertades básicas de que su trabajo se evalúe con justicia, de que se les permita poner en tela de juicio las premisas de la materia que están estudiando, de cursar un plan de estudios que sea representativo de las diferentes perspectivas de la materia, y de «aprender el arte de pensar críticamente dentro de su disciplina». La segunda y la tercera de estas libertades reflejan el debate sobre la libertad académica del estudiante en los Estados Unidos, centrado en la cuestión de la potencial parcialidad de los planes de estudio. Esto brinda la posibilidad de aplicar el planteamiento de las capacidades, en el sentido de evitar el adoctrinamiento.

Si bien esta es una perspectiva importante de la libertad académica del estudiante, existen otras dimensiones que merecen atención, relacionadas con la performatividad del estudiante (véanse los capítulos 5-7).

Hay que darles a los alumnos la capacidad de convertirse en estudiantes independientes, y de desarrollar su conocimiento y aptitudes para que puedan hacer sus

propias decisiones y elecciones acerca de qué estudiar y, en último término, en qué creer. Estos son derechos positivos que tienen que ser desarrollados *dentro de* la educación (superior). Esto tiene que suceder dentro de la educación superior, pues estos derechos no se confieren ni desarrollan simplemente con obtener el acceso *a* la educación superior ni con las ventajas sociales y materiales que se obtienen *gracias a* hacer una carrera universitaria. Para llegar a ser pensadores independientes, los estudiantes necesitan un ambiente que fomente sus elecciones en cuanto adultos.

Libertad académica ¿para quién?

Existe una amplia bibliografía sobre la libertad y sobre los diversos modos de interpretar este término tan cargado de significado. Casi lo mismo se puede decir de la expresión «libertad académica», que es, ella también, objeto importante de análisis académico. Además de los numerosos libros y artículos, existen declaraciones de política institucional de universidades y asociaciones de profesores, como la AAUP, y de asociaciones políticas, como *Scholars at Risk* («Profesores universitarios en peligro»), o *Academics for Academic Freedom* («Académicos por la libertad académica», AFAF) y el *Council for Academic Freedom and Academic Standards* («Consejo para la libertad académica y los estándares académicos», CAFAS). Estos diferentes grupos se dedican a mantener en la vanguardia del debate mediático y político asuntos relacionados con la libertad académica.

Los problemas relacionados con la libertad de expresión del profesorado universitario siguen siendo centrales para el funcionamiento de la vida académica. Pero, ¿qué significa libertad académica? La respuesta a esta cuestión, aparentemente sencilla, no es evidente. La libertad académica es un concepto complejo y discutido. En su núcleo, implica la protección del derecho de los estudiosos a enseñar y a cuestionar sin miedo a perder sus trabajos ni a que se les intimide de otros modos. Se pueden rastrear sus precedentes históricos remontándose hasta las universidades europeas medievales de los siglos XI y XII (Karran, 2009).

Existen diferentes interpretaciones y justificaciones de la libertad académica. En la tradición alemana, la perspectiva funcional de Humboldt consistía en permitir a los estudiosos la libertad o independencia para investigar beneficia al gobierno, puesto que tenían más posibilidades de producir estudios que contribuyeran positivamente a la sociedad (Coleman, 1977). Hasta qué punto debería extenderse esta libertad sigue siendo una cuestión sujeta a cierta controversia. Algunos defienden que la libertad académica debería limitarse a la disciplina de la propia especialidad, mientras que otros, defendiendo el concepto de «libertad externa» (Metzger, 1987: 1265), consideran que a los estudiosos se les debería permitir afrontar más ampliamente cuestiones políticas y, en cuanto activistas políticos, ir más allá de los estrechos confines de su especialidad (AAUP, 1915).

Sin embargo, aquí se echa de menos algo importante. En toda la discusión en el debate sobre la libertad académica, casi nunca se menciona a los estudiantes. ¿Qué derechos tienen, si es que tienen alguno, en relación a la libertad académica?

En el párrafo anterior he hablado a propósito de «estudiosos»[2], pero serán pocos los que al leer este pasaje hayan dudado si se refería exclusivamente a los profesores universitarios. Simplemente habrán dado por hecho que es así.

En comparación, se ha escrito o dicho poco a propósito de la libertad de los estudiantes; en notable contraste con la atención prestada a la de aquellos que les enseñan. Como otros han señalado, la función del estudiante en relación a la libertad académica se ha descuidado durante mucho tiempo (Bissell, 1969). De forma implícita, y a veces explícita, los que escriben sobre la libertad académica asignan sus privilegios a los profesores y no a los estudiantes. Ellen Schrecker (2010: 4-5) no constituye una excepción a esta tendencia cuando escribe:

> En su forma tradicional, *la libertad académica les corresponde sobre todo a los profesores.* Es el sistema de procedimientos y protecciones que permite que el aprendizaje y el estudio tengan lugar en los campus del país. Les hace posible a los miembros de la profesión académica hablar libremente dentro y fuera de las aulas y publicar los resultados de su investigación sin miedo a que las instituciones que los emplean los despidan o los castiguen de otros modos (cursivas mías).

Esta es la forma en la que, por lo general, tendemos a pensar en la libertad académica; a saber, que el derecho a hablar con libertad es una protección que se aplica a la profesión académica. En palabras de Schrecker, «la libertad académica les corresponde *sobre todo* a los profesores» (cursivas mías). Da la impresión de que los estudiantes no son miembros iguales de la comunidad académica, si es que se les considera miembros en absoluto. Gran parte de la bibliografía sobre la libertad académica refuerza esta comprensión unidimensional del concepto, haciendo tan solo fugaces referencias a los estudiantes o, a veces, pasando completamente por alto su importancia. El libro de Conrad Russell *Academic Freedom* (1993) es un ejemplo de esta aparente miopía, pues no contiene ni una sola referencia a los estudiantes.

La libertad académica del estudiante es un concepto que se ha descuidado por una serie de razones distintas. El derecho de los profesores a la libertad académica está protegido por ley en muchos países, el Reino Unido entre ellos. La tendencia a excluir a los estudiantes de las expresiones legales sobre la titularidad del derecho a la libertad académica pasa por alto la importancia de generar estudiantes con la capacidad de desenvolverse como miembros informados y críticos de la sociedad civil, algo que quizás se haya considerado como un derecho positivo. A pesar de que los estudiantes son formalmente miembros de una comunidad de estudiosos, ocupan esencialmente una posición de dependencia en la que se ven sujetos a la autoridad de sus profesores e instituciones a causa de las evaluaciones y de la certificación de sus logros mediante la concesión de títulos (Monypenny, 1963). En último término, el verdadero poder lo tienen los profesores y las instituciones, de modo que también tienen la autoridad para determinar hasta qué punto tratar a los alumnos como verdaderos miembros de la comunidad académica cuando se trata de los privilegios de la libertad académica.

Como sugeriré más adelante en este libro, otra de las barreras que impiden concebir a los estudiantes como miembros de la comunidad académica es que cada vez se utiliza más la analogía del mercado (véanse los capítulos 4 y 8). Por este motivo, los estudiantes son considerados clientes, más que miembros de la comunidad académica. Lamentablemente, esto significa que gozan de un estatus reducido en cuanto miembros de la misma. La naturaleza jerárquica de la vida académica implica además que al estudiante se le encuadra en el papel de principiante. Aunque en la actualidad esto no se afirma casi nunca de forma explícita, existe la asunción implícita, pero condescendiente, de que los estudiantes, en su calidad de principiantes o de estudiantes en periodo de instrucción, no poseen el conocimiento necesario para realizar juicios suficientemente informados (Horn, 1999). Su base de conocimiento se está desarrollando, a diferencia de la de los profesores que les enseñan. En este sentido, la perspectiva es que son los profesores, y no los estudiantes, quienes desarrollan y diseminan los nuevos conocimientos (Schrecker, 2010); son aquellos los que están desarrollando y probando los nuevos conocimientos. Así pues, si son los profesores, y no los estudiantes, quienes tiene más posibilidades de producir avances en el ámbito intelectual, entonces —prosigue el argumento— son ellos quienes necesitan mayores medidas de protección para expresar sus puntos de vista. De ello se extrae que los estudiantes, en cuanto miembros aprendices o principiantes de la comunidad académica, requieren menos protección, puesto que no se están jugando el tipo al avanzar una controvertida teoría nueva o al contradecir verdades comúnmente aceptadas. Más aún, los profesores tienen trabajos y carreras profesionales en la universidad que pueden verse amenazados de algún modo si no gozan de protección. Los estudiantes están, en cierto sentido, aprendiendo a ser académicos y, en cuanto tales, solo se merecerán la protección que concede la libertad académica cuando se conviertan en miembros de pleno derecho de la profesión académica.

Otro argumento es que los estudiantes, especialmente los de los primeros años, en cierto sentido solo están «de paso» durante unos pocos años en las instituciones de educación superior, a diferencia de los miembros del claustro académico, que pasan toda su carrera profesional en la universidad. Desde este punto de vista, los estudiantes no están comprometidos a largo plazo con el estudio ni con la universidad en cuanto institución. Este punto de vista se ha visto más reforzado en los últimos años por el modo en el que se ha convertido a los estudiantes en «clientes». Esta idea produce el efecto nocivo de disminuir, en vez de aumentar, sus derechos, lo cual significa, a su vez, que se les considera participantes en una transacción económica, en vez de miembros de una comunidad académica consagrada a su desarrollo personal en cuanto estudiosos, profesionales y ciudadanos. Estos argumentos adoptan una actitud condescendiente para con los estudiantes dentro del proceso educativo e implican que su relación es de mercado, transaccional. Como defenderé en el capítulo 8, considerar a los estudiantes como «clientes» disminuye sus derechos, en vez de aumentarlos. Puede que tengan más capacidades para quejarse y que se espere de ellos que así lo hagan, y que exijan una mejor relación calidad-precio, en el contexto de un sistema de mercado; pero el resultado de esto es la percepción de que los estudiantes son un elemento organizativo extraño, en

vez de intelectuales en ciernes y adultos autónomos que se merecen la libertad de aprender.

Podrá añadirse, además, que mientras la libertad académica es ampliamente autorreferencial, esto resulta esencial para proteger la libertad de los demás. Dicho de otra manera, aunque la protección tiende a aplicarse principalmente a los profesores más que a los estudiantes, la función del profesorado es utilizar su libertad para proteger la libertad de sus estudiantes. Es esencial que los profesores utilicen su libertad académica para proteger los derechos de los demás a expresar sus propias convicciones, incluyendo a sus propios alumnos. Esto convierte al profesor en guardián de la libertad académica del estudiante. El argumento aquí es que solo cuando los profesores universitarios sean libres estarán en condiciones de exponer a los estudiantes a la diversidad de ideas y argumentos que, a su vez, les ayudarán a estos a encontrar su propia voz y a desarrollarse plenamente como estudiantes. Aunque esto sea cierto, interpretar la libertad académica del estudiante de este modo implica tratarla como poco más que un subproducto de la libertad de la profesión académica, una perspectiva que, en el mejor de los casos, tan solo podrá describirse como condescendiente.

Esta idea presupone que los miembros de la profesión académica aprovecharán al máximo los privilegios de la libertad académica para afirmar este derecho y que lo usarán para proteger a sus propios alumnos. Aunque la declaración de la AAUP de 1915 sobre la libertad académica se refiere a la libertad académica del estudiante, el centro de atención del informe era la libertad académica del profesor (AAUP, 1915). Cuando se mencionaba a los estudiantes en la declaración era en referencia a cómo su libertad resulta inhibida o facilitada por la del profesor.

Estas interpretaciones autorreferenciales de la libertad académica son insuficientes. Pasan por alto la importante función de la educación superior en animar a los estudiantes, no solo a los profesores universitarios, a adoptar una perspectiva crítica respecto al conocimiento (Barnett, 1990). Los estudiantes tienen que ser capaces de evaluar las afirmaciones científicas sin inhibiciones ni restricciones. A los estudiantes de postgrado se les pide muy a menudo que realicen ejercicios de investigación independiente que requieren la protección de la libertad académica. Los estudiantes de doctorado tienen que producir trabajos que aporten una contribución nueva a la ciencia para poderse doctorar. Para poder alcanzar este objetivo, ¿acaso no necesitan y se merecen libertad académica para desafiar las concepciones e interpretaciones existentes? Los datos comúnmente aceptados que los estudiantes elegirán desafiar tendrán necesariamente que estar basados en las investigaciones y publicaciones de profesores. Si no se les permite ponerlos en tela de juicio, ¿cómo se podrán generar nuevos conocimientos?

Conclusión

Es necesario entender que la libertad académica del estudiante implica derechos tanto

negativos como positivos. La autocensura es una auténtica amenaza a la libertad académica del estudiante como derecho negativo, pero esta no debería ser la forma dominante ni exclusiva de entender este concepto. Existe la necesidad de ir más allá de esta interpretación limitada hacia una que incluya los derechos positivos. Si los alumnos van a ser capaces de desarrollar sus propias capacidades como estudiantes y pensadores independientes, hay que ofrecerles las elecciones, las oportunidades, el ánimo y el ambiente adecuados en el que puedan hacerlo. Las restricciones para aprender en la universidad deben mantenerse al mínimo, permitiendo diferentes formas de interacción con el conocimiento en muchos modos, a través del debate, el intercambio, la escritura, la lectura, la reflexión y la escucha.

Hay que evitar obligar a los estudiantes a aprender de formas determinadas, como el debate y la interacción, así como considerar algunas formas como superiores de algún modo respecto a otras por el hecho de ser «activas» y no «pasivas» (véase el capítulo 4).

Tanto los profesores como los alumnos universitarios son, esencialmente, estudiantes o estudiosos que buscan juntos la verdad. Son miembros de la misma comunidad universitaria. Puede que los estudiantes sepan menos que los profesores, pero precisan las mismas protecciones para poder acceder al proyecto común de la vida académica: poner a prueba lo que se enseña en contextos tanto teóricos como prácticos. Por consiguiente, los privilegios de la libertad académica tienen que aplicarse tanto a los estudiantes tanto como a los profesores. Aunque los alumnos solo sean estudiosos principiantes, no son los únicos que están aprendiendo. Los profesores universitarios también se encuentran en el mismo proceso, una búsqueda de una mayor comprensión, desde el espíritu de la curiosidad aliado con valores personales e ideológicos, que dura toda la vida. La palabra «inclusivo» se ha convertido en un mantra en la educación superior en relación a adoptar una actitud más acogedora con las minorías y los grupos menos aventajados.

Las universidades están llenas de políticas institucionales que pretenden promover la igualdad de oportunidades. Y sin embargo, a los estudiantes casi nunca se les trata como miembros de la familia académica y rara vez se les concede igualdad en lo relativo a la protección de su libertad académica. Es necesario ampliar el modo en el que se entiende este concepto en la universidad, más allá de la libertad del profesorado.

3

Una paradoja

Cómo expulsaron a Ted Turner de la universidad

En 1960, un joven estudiante universitario llamado Ted Turner fue expulsado de la Universidad de Brown. El motivo de la expulsión es que le habían pillado con una chica en su cuarto, en el dormitorio de la universidad.

Pocos años más tarde, Turner heredó la renqueante empresa de publicidad de su padre. Logró cambiar el rumbo del negocio y posteriormente llegó a ser uno de los más famosos y exitosos magnates de los medios de comunicación. Su logro más conocido es la fundación de la Cable News Network (la CNN), *el primer servicio de televisión de noticias las 24 horas.*

Debe su condición de famoso al hecho de que uno de sus tres matrimonios fue con Jane Fonda, una famosa estrella del cine estadounidense. En cuanto millonario, considerado el mayor terrateniente privado de los Estados Unidos, Turner se ha convertido en un importante filántropo, habiendo donado millones de dólares a las Naciones Unidas.

De forma nada sorprendente, después de haber expulsado a Turner en 1960, su antigua universidad intentó volver a tender puentes con su antiguo estudiante. La Universidad de Brown premió a Turner con una serie de títulos honoríficos, insistiendo en que por tratarse de alguien que había asistido a la institución, era verdaderamente uno de sus antiguos alumnos, incluso aunque no se hubiera graduado.

La Universidad de Brown se ha beneficiado mucho de este cambio de postura con Turner, el cual se ha convertido en uno de los mayores donantes de su historia. Buscando quitarle importancia al incidente de la expulsión acaecido 40 años atrás, Lisa Raiola, la vicepresidenta de la Asociación de Antiguos Alumnos, indicó en 2004 que «no estaba haciendo nada que hoy pudiéramos considerar un problema serio» (Grin, 2004).

La historia de la expulsión de Ted Turner de la Universidad de Brown es representativa de una época casi olvidada de la vida universitaria en la educación superior occidental. Turner había cometido lo que en la mentalidad de 1960 era considerado una grave indiscreción moral. Sin embargo, como la vicepresidenta de Brown sugirió en 2004, la libertad en relación a las relaciones románticas y sexuales libremente mantenidas entre adultos se ha convertido con el cambio de siglo en poco más que una elección del propio estilo de vida, y no en motivo para expulsar un estudiante. Aunque las restricciones en lo relativo a la elección del propio estilo de vida pueden existir todavía en algunos sistemas de educación superior, especialmente en partes del Este de Asia y de

Oriente Medio, dichas restricciones son ahora poco frecuentes en Occidente. Sin embargo, el caso de Ted Turner muestra qué reciente es todavía el cambio en estas actitudes.

Las raíces de las políticas institucionales de disciplina estricta sobre las elecciones de los estudiantes acerca de sus actividades, relaciones y estilo de vida se remontan al siglo XV (Cardozier, 1968). Antes de esta época, los estudiantes tenían en sus manos un considerable poder en comparación con los profesores, que dependían de la negociación de las tasas, como por ejemplo en Bolonia, en vez de recibir un salario fijo. Los estudiantes gozaban de poder real en el gobierno de la universidad y de una amplitud extraordinaria de libertades, incluyendo la exención de impuestos, del servicio militar o de ser juzgados en tribunales civiles (Norton, 1909). La idea de que los estudiantes y los profesores gobernaban juntos implicaba que los dos tenían el mismo estatus (de Figueiredo-Cowen, 2002). A partir del siglo XV tuvo lugar un cambio gradual del poder en las autoridades universitarias, en la medida en que más profesores obtuvieron plazas docentes dotadas de remuneración propia, se eliminó a los rectores estudiantes y las autoridades de las ciudades hicieron mayores contribuciones económicas para la financiación de las universidades (Cardozier, 1968).

Las universidades era casi siempre pequeñas comunidades residenciales que se habían formado en los monasterios católicos medievales. Muchos colegios universitarios, primero británicos y después estadounidenses, fueron construidos con planta cuadrangular, con un claustro vuelto hacia el patio interior, como se puede ver en los monasterios medievales. Las raíces monásticas de este diseño arquitectónico eran un símbolo tanto de la contemplación académica como de la moralidad del sacrificio. La función de estás antiguas universidades de preparar a los estudiantes para incorporarse al clero significaba que estaban tan interesadas, si no más, en el desarrollo social y moral de los estudiantes como en su progreso intelectual.

Las universidades de Oxford y Cambridge en Inglaterra, así como las primeras instituciones en los Estados Unidos, como William and Mary, Harvard, Yale y Brown, donde estudió Ted Turner, subrayaban de forma considerable lo que se consideraba como un adecuado comportamiento moral (Gallagher and Demos, 1983). Normas disciplinarias estrictas gobernaban las vidas de los estudiantes. Los maestros de estas residencias tenían el control y castigaban severamente a quienes no obedecía las reglas. Había restricciones sobre quiénes podían hacer visitas y en qué momentos, así como sobre la hora a la que los estudiantes podían salir y regresar a las residencias.

Los estudiantes eran «suspendidos» (es decir, castigados) por un periodo de tiempo por haber cometido una infracción disciplinaria. En último término, un estudiante podría ser «expulsado» de la universidad por un mal comportamiento persistente o por una transgresión grave. Los estrechos lazos entre las universidades y la Iglesia, en contextos tanto europeos como sur y norteamericanos, hicieron que las instituciones llegaran a considerar la conducta social moral de los estudiantes como un asunto que les incumbía legítimamente. La vinculación religiosa y familiar de las universidades llegó a estar simbolizada por las residencias universitarias. Estas ofrecían un retiro clausurado, casi

monástico, frente al mundo, y, con él, una imperante atmósfera de austeridad moral (Jackson, 1991).

El poder de la Iglesia sobre los asuntos universitarios no era solo una tradición inglesa. Existía en muchos otros contextos, incluyendo los Estados Unidos, donde desde el siglo XVII hasta el XIX, se establecieron instituciones con objetivos similares a los de Inglaterra, es decir, para formar ministros que sirvieran a la Iglesia establecida, y para educar caballeros cristianos (McCormick y Meiners, 1968). El carácter residencial de las universidades era un elemento esencial para alcanzar estos objetivos y el sistema de residencias universitarias aseguraba que el comportamiento y el desarrollo moral de cada estudiante pudiera ser controlado y vigilado de cerca. La importancia duradera de la residencia universitaria fue tal que todavía seguía siendo identificada como parte distintiva de la tradición de la educación superior británica a principios de la década de los años 70 (Halsey y Trow, 1917)

En el trasfondo de algunas de las regulaciones más anacrónicas se encuentra una historia de conflicto entre las ciudades y las universidades que se remonta a los tiempos medievales. En Oxford, un estatuto del siglo XVII prohibía a los estudiantes ir a visitar a los habitantes de la ciudad a sus casas, participar en juegos potencialmente peligrosos, llevar armas o andar de paseo por las calles (Batson, 2008). Unos cuantos estudiantes acusados de ser homosexuales fueron expulsados de Harvard en la década de los años 20, demostrando que las políticas institucionales que se inmiscuían exageradamente en la vida privada de los estudiantes eran igualmente comunes en las universidades estadounidenses fundadas a finales del siglo XVIII.

Los regímenes disciplinarios severos para con los estudiantes universitarios seguían estando en vigor de forma generalizada durante la primera parte del siglo XX, aunque comenzaron a ser cada vez más contestados conforme las normas sociales se fueron relajando tras el final de la Primera Guerra Mundial. Por aquel entonces, las mujeres y las minorías religiosas habían comenzado a acceder a la educación superior. Sin embargo, incluso en la década de los años 20, a las mujeres que estudiaban en Oxford no se les permitía estar a solas con un hombre, a no ser que fuera su hermano, ni dentro ni fuera de las instalaciones de la universidad. De hecho, hasta 1923, ni siquiera se les permitía hablar con sus compañeros varones durante las clases. Estos, a su vez, tenían terminantemente prohibido entrar en las habitaciones de las mujeres (Batson, 2008). Las restricciones sobre la bebida, el baile y las fiestas mixtas afectaban tanto a los hombres como las mujeres.

El campus cambiante

Las restricciones sobre el modo en el que los estudiantes vivían su vida privada puede parecer historia antigua, pero en realidad seguían en vigor a mediados del siglo pasado. Simbolizan una época en la que las relaciones entre sexos eran consideradas objeto

legítimo de censura verbal y religiosa. Los estándares de comportamiento social y moral que se esperaban de los alumnos, incluso en épocas tan recientes como la década de los años 60, parecen tener ahora poca importancia en la educación superior occidental, pero como manifiesta el caso de Ted Turner, solo en tiempos relativamente recientes han cambiado las actitudes respecto a las normas que gobiernan la conducta de los estudiantes en su vida privada.

Ahora vivimos en una época de participación masiva en la educación superior, una tendencia internacional que es característica de casi todas las economías desarrolladas. Aparte de los cambios en las actitudes sociales, la participación masiva en la educación superior ha transformado la naturaleza de la vida universitaria de otras formas. Ya no es dominio exclusivo de una pequeña élite de jóvenes y privilegiados que viven en ámbitos residenciales enclaustrados. La educación superior moderna está abierta a todos según criterios de mérito y el estudiante actual suele ser con más frecuencia una persona madura, que trabaja, que estudia a media jornada y que vive fuera del campus. El declive del modelo residencial de la universidad es un cambio significativo, que se ha ido acrecentando a medida que cada vez más estudiantes viven en su casa y asisten a una institución local para poder sufragar los gastos de matrícula en un sistema cada vez más regido por criterios de mercado. El hecho de que los estudiantes tiendan a vivir menos en el campus de la universidad implica que sus vidas privadas están en su mayor parte fuera del alcance de las instituciones de educación superior.

Prohibir determinados tipos de comportamiento y relaciones es muy poco práctico cuando los estudiantes viven fuera del campus y cuando quizás pasen la mayor parte de su tiempo haciendo otras cosas que no son «ser estudiantes», como por ejemplo trabajar a media jornada o incluso a jornada completa. Pretender gobernar la vida privada del estudiante no solo está desfasado con respecto a los valores sociales contemporáneos; además, y de forma quizás más significativa, es una postura completamente inviable, dado el incontable número de formas en las que los estudiantes participan en el aprendizaje universitario: en el trabajo, a tiempo parcial, y cada vez más *online* o a través de dispositivos móviles.

La mayor parte de los estudiantes universitarios en el mundo occidental disfrutan ahora de libertad personal para vivir su vida privada como prefieran. Por supuesto, pueden existir otras formas de control acerca de cómo los estudiantes viven su vida privada, dependiendo de su contexto familiar, cultural y religioso, pero en lo que concierne a las universidades esto ya no es asunto suyo.

Aunque los estudiantes siguen estando sometidos a normas y regulaciones respecto a su comportamiento en el campus físico o virtual, estas se centran principalmente en cuestiones de seguridad y de actividades ilegales, como la posesión y uso de drogas ilegales, o el uso del lenguaje abusivo u ofensivo en foros *online*.

Sus derechos, ya se basen en su raza, religión, género u orientación sexual, están protegidos por el personal encargado de igualdad de oportunidades, antidiscriminación y cuestiones LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales). Los estudiantes con discapacidades, cualquiera que sea la naturaleza de las mismas, deben recibir apoyo y

acceso igualitario a las instalaciones universitarias. Todo aquel que quiera implicar a los estudiantes en actividades de investigación debe asegurarse de obtener su consentimiento informado y garantizar su anonimato, de acuerdo a los procedimientos éticos aprobados.

El declive del concepto del tutor moral personal es un reflejo del cambio de las costumbres sociales respecto a la vida privada de los estudiantes. El tutor personal, responsable del bienestar y la guía moral de los jóvenes estudiantes, había sido tiempo atrás una característica distintiva de la educación superior inglesa, imitando la función desempeñada por los denominados tutores morales de las universidades de Oxford y Cambridge. En la actualidad, la mayoría de las universidades inglesas siguen manteniendo formalmente un sistema de tutores personales, pero su función es ahora muy diferente de la del tutor moral de antaño. Actualmente se conciben principalmente como un medio para ayudar a los estudiantes a adaptarse a la vida en la universidad y para ofrecer una escucha amistosa y sin juicios en caso de que el estudiante se encuentre con algún problema personal.

A la hora de explicar su función, la mayor parte de las universidades se esfuerzan por dejar claro que no pretenden inmiscuirse en la vida privada de los estudiantes. En la actualidad, los tutores personales actúan más como agentes de referencia para otros especialistas encargados de prestar apoyo que pueden ofrecer su ayuda con problemas sociales, psicológicos y prácticos, como la gestión de la deuda, la vivienda o la orientación terapéutica en caso de depresión u otros servicios de salud mental. Las universidades consideran actualmente la función del tutor personal de forma práctica, para ayudar a disminuir los porcentajes de abandono o de «disminución de la población universitaria», lo cual afectará directamente a los ingresos de la universidad. Prestar apoyo a los estudiantes contribuye positivamente al resultado final, más que ofrecer un servicio de corrección moral.

De niño a adulto

La década de los años 70 marcó un cambio significativo en la relación entre los estudiantes y las universidades, en particular en Norteamérica y Europa. Las instituciones de educación superior habían actuado siempre *in loco parentis*, como sustitutos de los padres, encargándose de disciplinar o castigar a los estudiantes bajo su cuidado. Este paternalismo o custodia moral, se fue desgastando a través de una serie de decisiones legales en los Estados Unidos, particularmente con el caso de Dixon contra el *Board of Education* (la «Consejería de educación») del Estado de Alabama, de 1961, cuando un grupo de estudiantes negros ganó la apelación contra su expulsión de la universidad por protestar contra las políticas de segregación racial. El tribunal determinó que los derechos constitucionales de los estudiantes a un proceso justo habían sido violados y que la institución no podía limitarse a alegar como defensa el *in loco parentis*.

La rebaja de la mayoría de edad en 1970 en el Reino Unido, y poco después en la

mayoría de los estados en los Estados Unidos, produjo que los estudiantes universitarios se convirtieran legalmente en adultos a los 18 años, al comienzo de su educación superior, y no a los 21 cuando, para la mayoría, sus estudios estaban a punto de terminar. En el ámbito internacional, los 18 años de edad se han convertido en la norma general, si bien la mayoría de edad en una serie de provincias canadienses y en algunos estados de los Estados Unidos sigue siendo a los 19, mientras que en Japón y Taiwán es a los 20, y en algunas partes de África, de Oriente Medio y en Singapur todavía es a los 21. La mayoría de edad es una cuestión compleja y ambigua, con países que aplican diferentes edades para significar la entrada en la edad adulta en el contexto de una serie de responsabilidades y acciones. En Taiwán, por ejemplo, aunque la mayoría de edad es a los 20 años, la responsabilidad por actos criminales se asume desde los 18. El asunto todavía se complica más por el hecho de que en algunos sistemas de educación superior, como en Hong Kong, los estudiantes acceden a la universidad a los 17 y no a los 18.

Aún reconociendo esta complejidad, en la mayoría de los sistemas nacionales se reconoce legalmente que los estudiantes han alcanzado la mayoría de edad cuando acceden a la universidad, o poco después. Por consiguiente, en este libro me referiré a los estudiantes universitarios como adultos y defenderé que deben ser tratados como tales. Este punto es esencial para mi argumento de que, al considerar las libertades de los estudiantes, tienen que ser tratados del mismo modo que lo sería una persona adulta.

Sin embargo, existe una diferencia entre la medida en la que los estudiantes universitarios son reconocidos legalmente como adultos y la medida en la que son tratados como tales.

En algunos contextos culturales se dan actitudes paternalistas respecto a los estudiantes, como en Asia Oriental, donde es habitual que los rectores de las universidades llamen «hijos míos» a los estudiantes. En este contexto, la filosofía de Confucio influye en las actitudes de los rectores, profesores y estudiantes universitarios. Según Confucio, «si una persona es tu profesor, aunque solo sea por un día, debes considerarle como tu padre durante el resto de tu vida» (Watson, 1969: 100). La importancia de la piedad filial en las familias chinas y en la sociedad en general ayuda a explicar la cultura patriarcal de la vida universitaria en Asia Oriental. Esto se manifiesta en un conjunto de formas prácticas en el ambiente de enseñanza y aprendizaje, donde los registros de asistencia a clase son habituales, así como en la vida social en el campus. Por motivos culturales, es menos frecuente encontrar alcohol en el campus como parte de los servicios ofrecidos por las asociaciones de estudiantes en los países en desarrollo del Este asiático. Aunque (la mayoría de) los estudiantes tenga la edad legal para beber alcohol, no es frecuente encontrar bares a los que puedan acceder en un campus universitario de Hong Kong ni en otras universidades de Asia Oriental.

Las declaraciones de política institucional universitaria enfatizan ahora su deber de cuidar de los alumnos, no como menores que necesitan una guía moral, sino como usuarios de unas instalaciones, como clientes o empleados, que tienen derecho a un ambiente seguro y sin riesgos. Hay quien defiende que el *in loco parentis* parece haberse reinventado para una época más litigiosa en la que los estudiantes y sus padres ejercen

cada vez más poder de influencia como clientes y consumidores de servicios educativos.

> Los estudiantes empiezan a esperar que las universidades les consigan puestos de trabajo, les subvencionen la matrícula y les aseguren sus carreras profesionales. Más aún, los estudiantes exigen protección, protección contra ataques criminales, contra perjuicios causados por los demás, y contra lesiones causadas, muchas veces, por su propia irresponsabilidad. En resumen, los estudiantes empiezan a pedir que las universidades cuiden de ellos como lo hacían sus padres (Szablewicz y Gibbs, 1987: 453).

Puede que sean los padres quienes están actuando de modo asertivo al exigir responsabilidades a las instituciones en relación a la seguridad de sus hijos cuando, por ejemplo, los estudiantes sufren heridas o daños graves, o cuando fallecen en el campus a causa del uso de drogas ilegales o porque cometen suicidio. Estos incidentes habrían sido considerados previamente como manifestación del deficiente carácter moral del estudiante. Ahora estos incidentes se definen como un fallo por parte de la institución en el ejercicio de su deber de cuidar de los estudiantes. Esta nueva interpretación ha llevado a algunas instituciones, como la Universidad de Alberta, en Canadá, a prohibir el consumo de alcohol en las áreas comunes de los edificios residenciales, en la medida en que este es considerado como un potencial riesgo para la salud y la seguridad.

Es otro ejemplo del modo en el que las autoridades universitarias, cada vez más preocupadas por la posibilidad de que las lleven a juicio o de que se dañe su reputación, se han visto obligadas a ejercer de un modo más estricto su deber de cuidar del bienestar físico y mental de sus estudiantes. Es otro motivo por el cual en los últimos años han aumentado los servicios de apoyo al estudiante, en la medida en la que las universidades pretenden demostrar que están cumpliendo con sus obligaciones.

En la mayoría de los aspectos, la libertad personal de la que gozan los estudiantes universitarios nunca ha sido tan grande como en la actualidad. Sus vidas privadas son ahora respetadas como tales, y ya no son consideradas como objeto de legítima censura «moral» por parte de las universidades. El adelanto de la mayoría de edad a los 18 años, que representa el reconocimiento legal de la entrada en la edad adulta, sucedió en muchas partes del mundo durante las décadas de los años 60-70. Esto ha desempeñado un papel importante en la verificación de este cambio de actitud, así como una evolución hacia lo que a veces se describe de forma peyorativa como «sociedad permisiva», una expresión asociada con la relajación de las costumbres sociales, particularmente en relación a la libertad sexual. Solo en fechas tan recientes como las décadas de los años 70-80 «los estudiantes dejaron de ser vistos de forma general, o al menos no en la misma medida, como niños sobre los cuales era necesario ejercer cierta vigilancia moral, y dejó de percibirse la misma urgencia de mantener a los sexos separados» (Tight, 2011: 110).

Aunque la premisa de que residir en la universidad formaba parte integral de la educación superior, así como su verificación de hecho, alcanzaron su clímax en las décadas de los 60 y los 70, esta época supuso también el comienzo de cambios importantes. Inmediatamente después, el modelo residencial de la educación universitaria ha ido cayendo en declive por razones tanto económicas como sociales. Puede que se hayan perdido algunos de los beneficios sociales más generales que los estudiantes obtenían al vivir en el campus, pero ahora son mucho más libres para vivir a su gusto.

Libertad política

La libertad política es algo que muchos estudiantes universitarios del mundo occidental toman por descontado. Disfrutar del derecho a elegir a los líderes políticos, a criticarlos y, en último término, a destituirlos es algo natural en contextos democráticos. Cuando hablo de libertad política me estoy refiriendo a la medida en la que los estudiantes son capaces de intervenir en el debate político y determinar quién los gobierna, así como participar en el proceso de toma de decisiones de la universidad a nivel local, en tanto que miembros de la comunidad académica (véase tabla 3.1). No me limitaré, como han hecho otros, a la participación en la administración de la universidad, excluyendo la participación más general en el debate y en la actividad políticos de la nación (Klemenčič, 2012). Como defenderé, esta es una limitación que domestica y despolitiza en gran medida la función de los estudiantes.

TABLA 3.1. TRES TIPOS DE LIBERTAD DEL ESTUDIANTE

Libertad personal	La libertad para vivir del modo elegido por uno mismo, sin interferencias; también denominada algunas veces libertad individual. A los estudiantes se les debería permitir elegir su propio estilo de vida en relación a la conducta moral, comportamiento e identidad sexual, incluyendo sus relaciones y el modo de organizar su vida.
Libertad política	La libertad de los ciudadanos para decidir quién les gobierna y para evaluar y criticar libremente a sus gobernantes. Los estudiantes deberían desempeñar un papel significativo en el gobierno de la universidad y en los procesos de toma de decisiones, así como gozar de libertad de expresión política.
Libertad para aprender	La libertad para decidir qué, cuándo y cómo estudiar. Los estudiantes deberían ser tratados con respeto en tanto que personas adultas y autónomas, con derecho a hacer decisiones acerca de su programa de estudios de forma que se adecue a sus necesidades y objetivos personales.

La libertad política es un derecho que les ha costado mucho obtener a los estudiantes, especialmente en algunos sistemas de educación superior en vías de desarrollo, donde han desempeñado y siguen desempeñando un importante papel en el activismo político para defenderla, representando al conjunto de la población a nivel nacional. No hay mejor ejemplo de ello que el de algunas partes de Asia Oriental, donde los estudiantes de las instituciones de educación superior de Hong Kong, Taiwán y Corea del Sur han salido a las calles en los últimos años, arriesgando su vida y su integridad física, para liderar movimientos democráticos (Macfarlane, 2016; Shin *et al.*, 2014). En otros lugares, como por ejemplo en Sudáfrica, el centro de las protestas estudiantiles pueden ser asuntos vinculados con el continuo impacto de los legados históricos de desigualdad e injusticia, como el de la campaña que unió a profesores y estudiantes para pedir que se quitara la estatua de Cecil Rhodes de la Universidad de Ciudad del Cabo en 2015 (Hall, 2015). La campaña *Rhodes must fall* («Rhodes tiene que caer») no tenía únicamente por objeto quitar la estatua de un hombre considerado un icono del colonialismo y del racismo, sino

que formaba parte de un proceso de desafío al ritmo de cambio en la educación superior y, más en general, en la sociedad de la Sudáfrica del post-Apartheid. Esta campaña ha tenido un alcance internacional, y al *Oriel College* de la Universidad de Oxford se le ha exigido que quite una placa conmemorativa de Cecil Rhodes de uno de sus edificios (Matthews, 2015).

La idea de que los estudiantes se impliquen en el gobierno de la universidad tiene una larga historia en la tradición de Iberoamérica, cuyos orígenes se remontan a las instituciones medievales del siglo XIII en Bolonia y Salamanca (Einaudi, 1963; de Figueiredo-Cowen, 2002). Los acontecimientos de la Universidad de Córdoba, en la Argentina de 1918, reavivaron el espíritu de esta tradición medieval, cuando los estudiantes formularon una serie de exigencias para la reforma de la universidad. Estas incluían que se redujera la influencia de la Iglesia Católica, así como la participación de los estudiantes en la elección de los profesores universitarios. Los estudiantes obtuvieron una serie de concesiones que les daban el poder de elegir a representantes para la administración de la universidad, aumentando su influencia en las políticas institucionales y permitiéndoles la asistencia optativa a clase y unos métodos de examen más flexibles. Las reformas de Córdoba se extendieron a muchas universidades de Argentina y a otros lugares de Iberoamérica, incluyendo Chile, Perú y Uruguay.

Así pues, aunque popularmente se suele asociar más estrechamente la implicación de los estudiantes en las políticas universitarias con los movimientos estudiantiles de los Estados Unidos, Francia y Reino Unido durante la década de los 60, sus verdaderas raíces se encuentran en Iberoamérica y son considerablemente anteriores a la llamada «década prodigiosa» de los *swinging sixties* (la «movida» londinense de los 60).

Las reformas de Córdoba constituyeron un periodo significativo de la vida universitaria iberoamericana y gran parte del espíritu de esta época se reavivó en la década de los 60 y al principio de los 70, cuando las protestas estudiantiles volvieron a pasar a primer plano. Eran tiempos de importantes cambios sociales, con el declive del respeto a la autoridad en el mundo de posguerra. Por todo el mundo, especialmente en los Estados Unidos, Canadá, Francia, Alemania, México y el Reino Unido, los estudiantes manifestaban su apoyo a los movimientos de los derechos civiles y de los derechos de la mujer, y su oposición a las armas nucleares. En los Estados Unidos, los estudiantes apoyaban a los derechos de los afroamericanos y protestaban contra la Guerra del Vietnam. Estos fueron los temas principales de la época y el centro de las políticas y protestas estudiantiles. Sin embargo, el radicalismo estudiantil de los años 60 y 70 en campañas políticas de alto nivel, como la de oposición al Apartheid en Sudáfrica o a la Guerra de Vietnam, no se tradujo en una mayor influencia en el gobierno de las propias instituciones, como habían pretendido principalmente las reformas de Córdoba.

El paso de un control colegial a un control gerencial de la universidad ha limitado la capacidad tanto de los profesores como de los estudiantes universitarios para hacer que verdaderamente se oiga su voz en el gobierno de sus instituciones. Esto se debe principalmente a que los rectores y vicerrectores de las universidades cada vez reciben más presión de elementos de fuera, más que de dentro de la universidad, a los que tienen

que rendir cuentas (Waugh, 2003). Las estructuras de gobierno han limitado el número de miembros procedentes de la comunidad académica y, por el contrario, la mayoría de las juntas de gobierno de las universidades tienen ahora una proporción mayor de miembros externos (Rochford, 2014). Esto significa que tanto los profesores como los estudiantes son considerados empleados y clientes, más que una comunidad de miembros de la organización, con una función esencial en las estructuras de gobierno.

Aunque a finales de la década de los 60 y en la década de los 70 se solía considerar la representación de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones como un elemento esencial en el debate sobre la democratización de las universidades, el cambio hacia una cultura más gerencial ha producido que los estudiantes sean ampliamente excluidos del debate, salvo en su calidad de clientes (Luescher-Mamashela, 2010). Esto se puede ilustrar haciendo referencia a algunos lugares del Este de Asia, donde la democracia se ha establecido recientemente. El activismo estudiantil contribuyó al proceso de reforma democrática en Corea del Sur durante el final de la década de los 80, pero desde entonces ha sido reemplazado «por valores individualistas y pragmáticos, que se extienden a lo largo y ancho de las comunidades universitarias, que han desplazado el interés de los estudiantes a cuestiones personales como el ocio o los estudios, alejándoles de los temas sociopolíticos» (Shin *et al.*, 2014: 452). Estos cambios reflejan el modo en el que la función de los estudiantes se ha transformado en el ámbito occidental en el curso de los últimos 30 años, pasando de ser miembros de la comunidad académica en el corazón del gobierno de la universidad a ser consumidores o clientes de la universidad (Rochford, 2008).

En el ámbito occidental, los estudiantes gozan de un nivel de libertad personal sin precedentes y viven en democracias liberales en las que la libertad política forma parte del entramado de la sociedad civil. Sin embargo, en estos ámbitos está teniendo lugar una domesticación de la dimensión política de la libertad del estudiante, en la medida en la que las fuerzas del modelo del mercado y de la privatización desempeñan una función cada vez más influyente en los asuntos universitarios y en la toma estratégica de decisiones de las instituciones. Esta es la paradoja clave sobre la que quiero llamar la atención en la última parte de este capítulo.

Domesticación y despolitización

Actualmente, las instituciones definen la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad en modos que reflejan la creciente imposición del modelo de mercado, así como la progresiva «mercantilización», o transformación de los estudiantes en mercancías[3], en el ámbito de la educación superior. A los alumnos se les anima a tomar parte en actividades de representación del conjunto de los estudiantes como una forma de ampliar sus aptitudes laborales para diferenciarse a sí mismos de sus compañeros en un mercado laboral saturado. Los profesores, los administradores y los responsables de

las asociaciones de estudiantes definen el papel del representante de estudiantes, en relación a los objetivos institucionales y personales, como aptitudes de empleabilidad del titulado y en la perspectiva de la ampliación del CV para el mercado laboral (Carey, 2013).

Ser «delegado» ayuda a adquirir habilidades como la participación en eventos y el establecimiento de relaciones profesionales, así como a obtener reconocimiento y aprobación por asumir, en el proceso, un papel representativo (Little *et al.*, 2009). Desde esta estrecha perspectiva, convertirse en representante de los alumnos se define en la actualidad como una forma de mejorar el CV o como lo que se ha dado en llamar *self-commodification* o «automercantilización» (Edmond y Berry, 2014: 13), que consiste en convertirse a uno mismo en un producto adecuado para el mercado del conocimiento (Roderick, 2010). A veces se hace referencia a esto con el concepto de *personal branding* [4].

Lo sorprendente es que definir la participación institucional del estudiante como una forma de «automercantilización» se ha convertido en el discurso dominante no solo de los gestores de la universidad y de los servicios de orientación profesional, sino también de las asociaciones de estudiantes. Las orientaciones ofrecidas por las asociaciones de estudiantes respecto a convertirse en representante de los alumnos o en delegado de curso subrayan ahora principalmente cómo esta función produce beneficios personales en cuanto al desarrollo de aptitudes, contribuyendo, en el ámbito del Reino Unido, al llamado *Higher Education Achievement Report* (HEAR). Este es un documento electrónico en el que se enumeran los méritos académicos y no académicos de cada estudiante en la universidad, como por ejemplo «las actividades extracurriculares, las distinciones y los premios de cara al empleo, el voluntariado y los cargos desempeñados en clubes y asociaciones reconocidos por la institución» (HEAR, 2015). En particular, pretende incorporar información sobre la actividad asociativa del estudiante en un documento que busca capturar las aptitudes de un estudiante para el empleo. El HEAR, que se introdujo por primera vez en la educación superior del Reino Unido en 2008, ha sido adoptado en la actualidad por 90 universidades británicas (HEAR, 2015).

Las explicaciones de los beneficios de hacerse representante de los alumnos ofrecidas por las asociaciones de estudiantes reflejan ahora esta domesticación de la función del «delegado de alumnos» dentro del HEAR:

> Hacerte delegado es una experiencia que te aporta muchas capacidades que podrás incluir en tu CV (Asociación de estudiantes de la Universidad de Sussex).

> Ser delegado también te da una valiosa y variada experiencia que quedará genial en tu CV y que te ayudará al buscar trabajo en el futuro (Asociación de estudiantes de *University College London*).

> Cada vez más empleadores valoran los beneficios de los candidatos que han demostrado que están dispuestos a hacer un esfuerzo adicional. Esta es una oportunidad para mejorar tu CV. ¡Obtén gratis una formación de valor incalculable y pásatelo bien! (Asociación de estudiantes de la Universidad de Manchester).

> La mayoría de los estudiantes de UCL pueden incluir sus actividades de voluntariado en el HEAR (*Higher Education Achievement Report*). El HEAR contiene tu expediente académico, pero también incluye

actividades extracurriculares como el voluntariado (Asociación de estudiantes de *University College London*).

Estas citas recogidas por Edmond y Berry (2014: 12) ponen de manifiesto cómo la que ahora se suele llamar «la voz de los estudiantes» está siendo domesticada y puesta al servicio de lo que se ha descrito como «una forma despolitizada de activismo estudiantil y una adopción del discurso político del consumismo universitario» (Luescher-Mamashela, 2010: 259). La despolitización de las políticas universitarias ha tenido lugar a causa de las presiones ejercidas por una serie de preocupaciones más prácticas que se centran en el desarrollo de actitudes y en las perspectivas de empleo.

Definir a los estudiantes como *stakeholders* o «partes con interés» en el proceso educativo y pretender implicarlos en los procesos de toma de decisiones puede parecer respetuoso y democrático. Sin embargo, con ello se transforma la función del representante de los estudiantes, que pasa de ser un agente del colectivo de los estudiantes a un servidor de los intereses corporativos más generales de la institución. Las universidades demuestran mucho interés en incrementar la participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones como parte de este planteamiento, a pesar de que un estudio ha estimado que menos del 20% de los representantes de los estudiantes son activos (Carey, 2013). Esto es, quizás, un reflejo del hecho de que es la institución, y no los estudiantes, la que determina el fundamento de la participación de estos, en el marco de la infraestructura de control de calidad de la universidad. En el estudio de Carey (2013: 1297) sobre la representación de alumnos, la «preocupación general» de los profesores, administradores y estudiantes era que «el sistema favorecía los intereses de la institución, no los de los estudiantes». Cuando la universidad controla la participación, hay pocas oportunidades de que surja una versión más radical de la voz del estudiante.

Existen otras formas mediante las cuales a las universidades les gusta meter a los estudiantes «en el redil» (Rochford, 2014: 485). Por ejemplo, les animan a dirigir sus energías a causas institucionalmente sancionadas y consagradas, como la ciudadanía global, o a hacer campaña por el fin de la pobreza en el mundo (véase el capítulo 7). Aunque pueda parecer perverso cuestionar la sinceridad de la universidad al promover estas causas tan meritorias, son causas políticamente correctas y «seguras» de defender. Se han convertido en mayoritarias y convencionales en el discurso político y consisten en aspiraciones relativamente poco problemáticas, que se refieren a problemas globales, y no locales, regionales o nacionales, los cuales resultan potencialmente más controvertidos o sensibles, como la privatización de la universidad o los elevados precios de las matrículas y la deuda de los universitarios.

El que las universidades expresen su compromiso con causas globales «seguras» tiene mucho que ver con las grandes empresas para las cuales la responsabilidad social corporativa forma ahora parte de objetivos estratégicos más amplios y de su posicionamiento en el mercado. Ahora bien, más allá de los motivos, al adoptar dichas causas y, a menudo, al incorporarlas en mayor o menor grado al plan de estudios, la universidad se está aventurando en un territorio que previamente le pertenecía al

colectivo de los estudiantes. Al formalizar lo que tradicionalmente se hacía de forma reactiva e informal como respuesta a determinados acontecimientos, está apropiándose sutilmente de este ámbito de actividad, definiendo así las prioridades en un ámbito que antes había sido determinado por el colectivo de los estudiantes.

A pesar de este proceso de domesticación todavía sigue habiendo miembros del colectivo de estudiantes preparados para protestar contra la creciente imposición del modelo de mercado en la educación superior. Esto se ha convertido, en ámbitos occidentales en los que el modelo de mercado en la educación superior se ha puesto en primer plano, en el principal motivo de protesta de nuestra época. En Alemania, algunos estados federales introdujeron tasas de matrícula en 2006 y 2007. Los movimientos de oposición tomaron forma de protestas masivas de alumnos, huelgas contra las tasas y sentadas de estudiantes, y atrajeron en gran medida el apoyo público, algo que se echó mucho de menos en la campaña contra la triplicación de las tasas de matrícula en Inglaterra en 2010. El peso de la oposición estudiantil y pública persuadió a los estados federales alemanes a abandonar las tasas universitarias. En Canadá, otro sistema federal de educación superior, las protestas masivas de estudiantes contra la subida de las tasas de matrícula en Quebec tuvo lugar en 2012. Los estudiantes se opusieron a la subida propuesta de unas tasas de matrícula medias anuales de 2168 a 3793 dólares canadienses. El gobierno había planeado distribuir esta subida en un periodo de seis años, pero su propuesta tropezó con protestas en las calles, piquetes y sentadas de estudiantes. Aunque la subida propuesta era moderada, sobre todo en comparación con las tasas de matrícula en los Estados Unidos o en el Reino Unido, fue abandonada posteriormente, en 2012, a resultas de la elección de un nuevo gobierno de minoría en Quebec.

Los acontecimientos de Alemania y Quebec manifiestan que la imposición del modelo de mercado no es un proceso inevitable y que el activismo estudiantil, cuando atrae un apoyo público importante, puede ser efectivo.

La oposición de los estudiantes a la subida de las tasas de matrícula ha tenido menos éxito en el Reino Unido. Entre las fuentes de la frustración y el objeto de las protestas de los estudiantes de universidades del Reino Unido como Birmingham, Edimburgo, Sheffield, *University College London* y Warwick se cuentan la privatización de la deuda contraída por los estudiantes, el salario de los gestores universitarios y la subcontratación de los servicios del campus (Evans, 2013). A veces se presenta como egoísta el objeto de estas protestas, al centrarse en asuntos que afectan al bienestar económico de los estudiantes. Sin embargo, esta caracterización no logra comprender los problemas políticos de mayor calado, que tienen que ver con la mercantilización y privatización de la universidad.

En 2013 se dieron protestas estudiantiles en las universidades de Birmingham y Sussex en contra de los planes que los órganos de gestión universitaria tenían de subcontratar los servicios del campus a compañías privadas. Estas protestas manifiestan el modo en el que las autoridades universitarias definen ahora los límites de la participación de los estudiantes. En diciembre de 2013, cinco estudiantes fueron expulsados de la Universidad de Sussex, acusados de haber ocupado un edificio en protesta contra los

planes de la Universidad de subcontratar servicios del campus que iban a afectar a más de 230 puestos de trabajo como cocina, limpieza, transporte y seguridad. Los alumnos que protestaban habían percibido en ello un intento de privatizar la universidad y de empeorar las condiciones de empleo del personal no académico, cuyos puestos de trabajo iban a ser subcontratados a un proveedor de servicios privados. Se temía que muchas personas iban a tener que elegir entre perder sus trabajos o volver a ser contratados en peores condiciones. Los autores de las protestas argumentaban que subcontratar estos servicios generaría beneficios que se pagarían a los accionistas de compañías privadas en vez de ser invertidos en la mejora de las instalaciones del campus. La autoridad universitaria respondió a las manifestaciones aumentando la presencia de seguridad privada y expulsando a cinco estudiantes que habían participado en las protestas, a los que acusaron de provocar graves disturbios en el campus resultando en comportamiento intimidatorio, robo y violencia. El órgano de gestión de la universidad, sin embargo, fue posteriormente obligado retractarse de las expulsiones y de las alegaciones contra los llamados «cinco de Sussex», así como a pagarles una compensación, como resultado de la decisión de un arbitraje independiente que determinó que las expulsiones no eran procedentes. La decisión se produjo tras una campaña en los medios de comunicación en la que los estudiantes se ganaron el apoyo de una serie de famosos que se unieron para condenar las acciones de la universidad al expulsar a los estudiantes por participar es una protesta legal.

Las protestas contra la privatización en Sussex, y el modo en el que el vicerrector de la universidad eligió responder a las mismas, manifiestan el modo inaceptable en el que se concibe la libertad política del estudiante en un sector de la educación superior cada vez más mercantilizado. Es una forma de comportamiento que se considera, simplemente, dañina para la reputación de la institución, en vez de ser comprendida como el ejercicio por parte de los estudiantes de su derecho a la protesta. Las manifestaciones fueron consideradas perjudiciales para la reputación de la institución, en vez de ser comprendidas como ejercicio por parte de los estudiantes de su derecho a protestar. Resulta significativo que las protestas contra la privatización en Sussex hayan logrado el apoyo y la atención del público a partir de una campaña en los medios de comunicación.

A los estudiantes de educación superior se les invita a valorar la calidad de la enseñanza y otros aspectos de su «experiencia de aprendizaje» respondiendo a cuestionarios de experiencia de curso y a estudios a nivel institucional y sectorial, como el *UK National Student Survey* («Encuesta nacional de estudiantes del Reino Unido»). Sin embargo, estas herramientas en forma de cuestionarios imponen límites estrictos para que los estudiantes den su evaluación. No son ellos quienes determinan el modo de proceder. Quienes deciden salirse de los procesos formales de control de calidad universitaria expresando en Internet su frustración o insatisfacción son considerados disidentes peligrosos.

Las universidades están muy interesadas en proteger su reputación institucional y en manipular los resultados de los estudios de control de calidad, para presentar la mejor cara posible de sus instituciones (Williams, 2010). Ellas perciben las críticas de los

estudiantes o las acciones que se salen de sus protocolos estrechos y predeterminados como una amenaza a su reputación institucional. Las instituciones necesitan la cooperación de la gran mayoría de los estudiantes para mantener esta imagen. Desde el punto de vista práctico, en un sistema de educación superior de masas, a los alumnos no les interesa emprender acciones que puedan dañar la reputación o la imagen de su propia institución (Rochford, 2014). Los estudiantes que adoptan el papel de protesta o resistencia, y no de obediencia, son percibidos como rebeldes, porque no logran definir su papel en términos de «automercantilización», dentro de los límites de cómo la universidad corporativa define y tolera la representación y la protesta de los estudiantes.

La llamada « voz del estudiante» está siendo domesticada por universidades interesadas en proteger su imagen institucional en un mercado de la educación superior que es altamente competitivo, utilizando para ello organizaciones de estudiantes dispuestas a cooperar en la castración del papel de la representación de los estudiantes convirtiéndolo en «automercantilización» y actitudes para el empleo.

Conclusión

Este capítulo ha puesto de relieve la paradoja de que, aunque los estudiantes suelen gozar ahora de altos niveles de libertad personal en comparación con las restricciones anteriores en lo relativo al estilo de vida y a sus elecciones personales, su libertad política está siendo redefinida por instituciones que pretenden domesticar a los alumnos en el marco de una concepción mercantilizada de la participación del estudiante. Las limitaciones que afectaban a la vida privada de estudiantes como Ted Turner han desaparecido prácticamente por completo. Sin embargo, la medida en la que los estudiantes ejercen su libertad política está siendo limitada como resultado de la «automercantilización» y de la imposición del modelo de mercado en las universidades corporativas que defienden celosamente su imagen y su reputación en un sistema de educación superior altamente competitivo. Se trata de una paradoja significativa que indica dónde se encuentra uno de los verdaderos problemas que afectan a la libertad académica del estudiante. Aunque la libertad política del estudiante no sea el principal objetivo de este libro, su rápida domesticación es un motivo serio de preocupación.

Se ha tendido a prestar mucha atención a asuntos relacionados con la libertad personal y política de los estudiantes. Pero se ha dedicado menos atención a cómo afectan a los derechos de los estudiantes la organización de la enseñanza, el aprendizaje y el plan de estudios. Estos condicionantes representan la realidad del día a día de la experiencia del estudiante universitario pero, en comparación, parecen haber sido desatendidos en el debate sobre la libertad académica del estudiante.

El siguiente capítulo estudiará el creciente impacto de la penetrante cultura de la performatividad y las repercusiones que esta tendencia social ha tenido en la vida del estudiante. Defenderé que esto ha dañado la medida en la que los estudiantes disfrutan

realmente de libertad para aprender en la universidad.

4

El giro performativo

El paradigma de la desconfianza

En el siglo XIX, el sociólogo y filósofo utilitarista inglés Jeremy Bentham creó un diseño futurista para un edificio institucional al que dio el nombre de panóptico. *Si bien se podía aplicar a otros tipos de institución, como por ejemplo a hospitales, su idea básica era para una cárcel que permitiría a los funcionarios de prisiones observar a los presos sin que estos lo supieran. Parte de la idea del panóptico era que proporcionaría una forma más eficiente de gestionar una prisión, ya que precisaría menos personal para observar y controlar a los presos. Esto lo facilitaba, en parte, el diseño circular del edificio y la inseguridad mental de los presos, que nunca sabrían cuándo les estaban observando.*

En el siglo XX, el filósofo y sociólogo francés Michel Foucault utilizó el panóptico como metáfora del modo en el que las organizaciones jerárquicas de la sociedad, como el ejército o las fábricas, utilizan la tecnología para observar y controlar el comportamiento humano (Foucault, 1977). El carácter cada vez más invasivo de la tecnología implica que en la sociedad contemporánea han surgido estructuras panópticas de forma casi invisible, pero a una velocidad alarmante, que afecta a la vida diaria de las personas. La videovigilancia se ha vuelto habitual. Existen circuitos cerrados de televisión en los centros de las ciudades, en espacios de trabajo en los que se controlan los correos electrónicos enviados por los empleados y en los documentos de identidad que sirven para reconocer datos biométricos. La publicación de información privada a través de las redes sociales se ha convertido en una característica del día a día de la vida moderna. Lo que antes solía considerarse privado se está transformando rápidamente en algo que se comparte en el dominio público.

Vivimos en una sociedad en la que nuestros movimientos, transacciones y actividades son cada vez más observados y analizados. Los gobiernos y las organizaciones comerciales están hambrientos de información acerca de quiénes somos, qué pensamos y cómo nos comportamos. Este proceso de recolección de datos implica que las empresas están empezando a ser capaces de predecir lo que vamos a comprar antes de que lo hagamos. Por ejemplo, cuando encargamos un libro *online* y unas semanas más tarde la compañía nos envía un correo electrónico para sugerirnos otros productos que quizás también estemos interesados en adquirir. Nuestros hábitos, deseos y debilidades son analizados como una forma de intentar aumentar al máximo la cantidad de dinero que

nos gastamos en bienes y servicios. Estamos siendo observados y nuestros movimientos, físicos y virtuales, son seguidos constantemente. Nuestra huella digital es una rica fuente de información para organizaciones gubernamentales y comerciales.

El crecimiento de la vigilancia en la sociedad es motivo de preocupación para algunos y fuente de tranquilidad para otros. Existen básicamente dos versiones del argumento. Una subraya la positiva seguridad y los beneficios de la vigilancia, mientras que la otra se centra en el temor a la pérdida de la privacidad personal y a las posibilidades de que quienes poseen esta información abusen de su poder. La presencia de cámaras de seguridad en el centro de las ciudades se suele justificar con el argumento de que protegen la seguridad pública ayudando a identificar y a capturar a quienes cometen crímenes o se comportan de una forma antisocial o sospechosa. Los que apoyan las medidas de vigilancia suelen argumentar que todo lo que incremente la detección del crimen está justificado y que solo los que tienen «algo que ocultar» deberían estar preocupados.

Los críticos que se oponen al crecimiento de la vigilancia ven en este fenómeno una limitación del derecho a la privacidad. Quienes hacen campaña a favor de la libertad personal argumentan que cosas como las cámaras de seguridad o los documentos de identidad limitan los derechos a la privacidad en una sociedad libre. Otro argumento es que las medidas de vigilancia se basan en una visión negativa de la naturaleza humana y manifiestan una creciente cultura o paradigma de la desconfianza.

El paradigma de la desconfianza puede ser observado a lo largo y ancho de la sociedad actual y también se ha introducido en la universidad. La naturaleza de esta desconfianza se extiende mucho más allá de las típicas cámaras de seguridad y tarjetas de identidad tan comunes en la mayoría de los entornos de trabajo y de negocios.

Parte del cambio se puede atribuir a la masificación de la educación superior. Los estudiantes ya no son una pequeña élite invitada a una instalación residencial enclaustrada que goza, extendiendo esta metáfora, de una estancia de lujo en un pequeño hogar privado con uso libre de las instalaciones. Ahora su experiencia se parece más a la de un cliente que pasa la noche en una cadena de hoteles baratos en la que el acceso a las instalaciones está estrechamente controlado mediante aparatos de seguridad y en el que incluso las perchas son a prueba de robo. En resumen, existe poca o, más bien, ninguna confianza en absoluto.

El paradigma de la desconfianza se manifiesta de formas distintas. En primer lugar existe una insistencia creciente en la asistencia obligatoria a clase. A los estudiantes se les pide cada vez más a menudo que firmen en las clases o que pasen una tarjeta por los lectores electrónicos instalados en las aulas. Esto viene siendo un requisito desde 2012 para los estudiantes que asisten a cualquier clase formal, magistral o seminario en la Universidad de *East Anglia*, en el Reino Unido (University of East Anglia, 2015), una de las muchas instituciones que han introducido esta forma de tecnología en los últimos años. Las universidades han desarrollado estos requisitos más exigentes de asistencia como respuesta, en parte, a los argumentos del movimiento de la participación del estudiante (véase más adelante, en este capítulo), basándose en la idea de que los

estudiantes con mejores registros de asistencia tienen más posibilidades de éxito en sus estudios y de obtener un buen trabajo al graduarse. Reglas mucho más exigentes se han puesto en práctica en relación a las ausencias a clase y a las formas de prueba que las instituciones solicitan para satisfacer dichos requisitos. Muchas universidades requieren incluso que los estudiantes presenten copia del certificado de defunción cuando la ausencia se debe al fallecimiento de un familiar.

La asistencia obligatoria a clase tiene que ver con lo que yo llamo performatividad corporal y que exploraré más en detalle, incluyendo los motivos que se alegan para justificar estas normas, en el capítulo seis.

Hay muchas otras medidas que manifiestan el modo en el que se trata con desconfianza a los estudiantes. El miedo al plagio es ahora un elemento central de las normas de evaluación. Aunque estas normativas utilizan la palabra «integridad», en realidad se centran en indicar los peligros de actuar sin integridad, indicando cómo serán castigadas las diferentes formas de comportamiento tramposo. Se les entregan a los estudiantes y se explican explícitamente en los cursos introductorios para estudiantes, manifestando así el paradigma de la desconfianza. Los llamados códigos de honor o promesas de integridad académica a las que las instituciones invitan a los alumnos a adherirse se preocupan principalmente por comunicar una serie de especulaciones amenazantes acerca de los peligros del plagio.

La mayoría de las universidades utilizan ahora software antiplagio como un medio de apoyar sus llamadas políticas de integridad académica. A los estudiantes, desde los principiantes hasta los doctorandos, se les pide ahora de forma habitual que utilicen este software antes de entregar un trabajo para comprobar que está libre de plagio. Aunque el uso de este software se justifica a menudo con el motivo de que supuestamente ayuda a los estudiantes a entender mejor las buenas prácticas académicas, los informes generados por el software se exigen ahora de forma rutinaria como prueba de que el trabajo que se ha entregado no contraviene las normas antiplagio. En este sentido, ha pasado a formar parte de la cultura de la vigilancia en la universidad e incluso ha sido adoptada por algunas instituciones para las propuestas de tema de doctorado.

Según la creencia popular, Internet ha aumentado las trampas de los estudiantes debido a la facilidad con la que se puede hacer un «corta y pega» de trabajos publicados. Aunque a menudo se da por hecho que han crecido las trampas, las investigaciones al respecto han demostrado que estas afirmaciones son exageradas y que los casos de plagio en realidad han disminuido entre los estudiantes de doctorado desde el comienzo de Internet a principios y mediados de la década de los años 90 (Ison, 2012). El plagio ha existido desde siempre y es común tanto en el trabajo de los profesores como en el de los estudiantes. Sin embargo, el modo en el que los estudiantes son tratados como miembros inferiores —o acaso como no miembros— de la comunidad académica se manifiesta una vez más en el hecho de que, mientras que sus tareas escritas son sometidas a examen rutinario en busca de signos del plagio mediante conocidos software, los artículos que los profesores envían a revistas y editoriales casi nunca son sometidos a exámenes igualmente rigurosos.

Otro ejemplo de esta doble vara de medir es que a los estudiantes se les penaliza si no justifican las fuentes bibliográficas de su trabajo y, sin embargo, los profesores adoptan a menudo una actitud mucho más laxa a la hora de presentar sus propios materiales de clase.

Existe la tendencia a tratar el plagio como una especie de cajón de sastre para un amplio rango de incidentes relativos a la poca calidad académica, abarcándolo todo, desde robar un trabajo por completo y presentarlo como propio hasta casos de falsa paráfrasis, que tienen lugar cuando no existe la suficiente capacidad para expresar las ideas ajenas usando palabras distintas (Walter, 1998). Considerar que todos estos comportamientos tan diferentes tienen el mismo nivel de malicia, en el modo en el que los estudios de investigación y las declaraciones de política institucional suelen hacerlo, no tiene en cuenta las circunstancias y el relativo nivel de experiencia como escritor del estudiante, ni su comprensión de las convenciones académicas de la disciplina.

Un importante estudio sobre plagio realizado en 27 países europeos concluye que, en la opinión de los estudiantes de grado y de máster, del profesorado, de los gestores y administradores responsables de las políticas de control de calidad, «la mayoría del plagio de los estudiantes es accidental» (Glendinning, 2014: 14). No resulta sorprendente que las duras políticas antiplagio produzcan miedo y confusión en un gran número de estudiantes (Gullifer y Tyson, 2010), especialmente en los que escriben en su segunda o incluso en su tercera lengua, que no poseen el nivel idóneo de comprensión del género literario académico (Abasi y Graves, 2008).

No contentas con el uso rutinario de software antiplagio ni con pedir a los estudiantes que se adhieran a códigos de honor, las universidades suelen pedirles además a los estudiantes que declaren, cada vez que entregan un trabajo, que está libre de toda forma de fraudulencia. En cierto sentido, este requisito puede estar justificado porque solo los estudiantes que tengan algo que ocultar tienen motivos para estar preocupados. Pero esta justificación es casi la misma que la utilizada para poner cámaras ocultas en las calles principales o incluso en los lugares de trabajo: que solo los culpables tienen que temer. Exigir este tipo de declaraciones está orientado a amedrentar y a esparcir temor, y manifiesta una asunción de desconfianza *a priori*. Es claramente una exageración, puesto que posiblemente los estudiantes ya han firmado el código de honor y se les han entregado las normas antiplagio de la universidad.

En el aprendizaje *online*, ahora se está siguiendo el rastro de la huella digital del estudiante mediante el análisis estadístico de los datos de aprendizaje. En este sentido, los gestores del curso y los sistemas de información del estudiante recaban los datos con la supuesta finalidad de ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados. La comunicación por ordenador se suele usar para fomentar el aprendizaje cooperativo, mediante foros de debate, si bien el número de intervenciones en dichos foros no es necesariamente un indicador de que se esté generando una comunidad estrechamente unida, sobre todo si se tiene en cuenta que la gran mayoría de los comentarios no tienen respuesta (Dawson, 2006).

La tecnología implica además que es posible saber cuándo el estudiante accede al

sistema, así como el número de veces que interviene, enviando mensajes o haciendo comentarios en los cursos *online*. Estas interacciones pueden estar sujetas a interpretaciones en relación al «tiempo y esfuerzo» que le han dedicado a sus estudios. Además, se utiliza tecnología *online*, para detectar las contribuciones «inapropiadas» (es decir, fuera de la norma) en los foros de debate. Esto permite a los profesores aprobar o bloquear dichas contribuciones antes incluso de que se publiquen, lo que significa que, a diferencia del cara a cara del aula, las contribuciones de los estudiantes pueden ser censuradas antes de ser emitidas, con la justificación de prevenir el uso de lenguaje «inapropiado», o la expresión de puntos de vista considerados perjudiciales para un entorno de aprendizaje tolerante. Este tipo de control y censura de las contribuciones de los estudiantes en los foros *online* se justifica habitualmente diciendo que previene el *flaming*, es decir, los intercambios encendidos que degeneran en una serie de comentarios groseros e insultantes.

El hecho de que el diseño de dichos sistemas *online* permita a la universidad, como autoridad central, vigilar a los estudiantes es claramente otro ejemplo más de la puesta en práctica del panóptico de Foucault.

Auditando el aprendizaje

Existen otros modos en los que el panóptico de Foucault puede aplicarse como metáfora a la universidad. Uno de estos se refiere a lo que se ha denominado la «cultura de la auditoría». Vivimos en una época en la que más gente que nunca afirma tener una identidad o estatus profesional. Ya no es un título reservado exclusivamente para los médicos y los abogados. Existen ingenieros, contables, profesores, enfermeras, banqueros, bibliotecarios, dentistas e incluso profesionales del *marketing* obstante, que aunque los tipos de profesiones hayan aumentado, su relativa autonomía ha disminuido proporcionalmente. Se puede decir que los maestros gozaban de un mayor grado de autonomía en el ejercicio de su tarea antes de que esta se profesionalizara. Esto se debe a que los gobiernos de todo el mundo han dado cada vez más normas acerca de lo que se debe aprender, a través de un currículo nacional, y de cómo se debe enseñar, a través de un escrutinio cada vez mayor de los métodos de enseñanza.

La autorregulación profesional ha dado pie a una nueva época caracterizada por la responsabilidad de rendir cuentas. Esto significa que los profesionales deben ofrecer pruebas de que están trabajando bien: que mantienen al día sus conocimientos, que cuidan adecuadamente de los clientes, que utilizan su estatus y su poder de forma apropiada y, especialmente en el caso del sector público, que demuestren que están ofreciendo una buena relación calidad-precio. La confianza ha sido desplazada por lo que se ha llamado una «explosión de las auditorías», en la medida en la que los principios de la auditoría financiera se han transferido a otros contextos profesionales, tales como la educación superior y los servicios médicos, y están siendo utilizados para evaluar actividades no financieras (Power, 1994; 1997). No es exagerado afirmar que la

auditoría, el control y la evaluación se han convertido en términos tan familiares para el profesor de educación superior como para el contable.

Esta tendencia se puede considerar positiva, en cuanto símbolo de una sociedad en la que el ciudadano normal está mejor formado y es menos sumiso. La información especializada, que en un tiempo era exclusivamente para los profesionales, está ahora más libremente disponible en Internet. Existe una amplia oferta de sitios web dedicados a ayudar a las personas a evitar la necesidad de consultar con profesionales: diagnosticar los propios problemas médicos, redactar un testamento, solicitar el divorcio, etc. Las personas ya no tienen fe ciega en los profesionales. Otro argumento es que los gobiernos tienen la obligación de asegurarse de que los profesionales, especialmente aquellos que reciben fondos públicos, están haciendo bien su trabajo. Tienen que hacer esto para dar una respuesta adecuada a la solicitud de las partes interesadas, especialmente a los contribuyentes.

Si no se controla y examina atentamente el desempeño profesional de estas personas, ¿cómo vamos a esperar —preguntarán algunos— que se mejore la calidad de los servicios? En muchos sentidos, estos argumentos parecen completamente razonables.

El crecimiento de la cultura de la auditoría, y la reducción de la autonomía profesional que la acompaña, también puede ser considerada de forma menos positiva como representativa de una pérdida, o de una crisis, de confianza (O'Neil, 2002). Ya no es posible confiar en que los profesionales se regulen a sí mismos ni asumir que actúan buscando el interés de sus clientes o del público general. Por el contrario, es necesario controlarlos atentamente para asegurar que ofrecen una buena relación calidad-precio y que se adaptan a una serie de objetivos. En respuesta a esta presión regulatoria cada vez mayor, las asociaciones profesionales han creado códigos de conducta o «libros blancos», así como nuevas ediciones mucho más desarrolladas de los mismos. Estos códigos son cada vez más detallados, disminuyendo así el ámbito de libertad de la opinión profesional. La pérdida de autonomía tiende a menoscabar el sentido profesional de la propia práctica y, por consiguiente, la medida en la que los profesionales pueden actuar de un modo éticamente responsable (Solbrekke y Sugrue, 2011).

Paradójicamente, en vez de mejorar su comportamiento profesional, lo empeora. En lugar de hacer propios ciertos valores integrantes del sentido de su propia identidad, los profesionales los entienden ahora como un mero elemento auditado externamente de su praxis profesional. Los profesionales tienen que actuar ahora de acuerdo a una serie de regulaciones y protocolos, y cumplir con estándares, a tenor de los cuales se evalúa su trabajo. Esto también puede parecer completamente razonable, pero aquí se da un peligro real de que los estándares profesionales comiencen a convertirse en un fin en sí mismos, más que ser una guía que establece ciertos límites de actuación. Es fácil que los estándares profesionales se vinculen de forma tosca con una dinámica de castigo y recompensa, comenzando así a distorsionar las actividades y el sentido de la vida profesional. Aquí es cuando se plantea la *performatividad*.

En la educación superior, la performatividad se reconoce por el modo en el que aumenta la carga de trabajo de los profesores para cumplir con las auditorías y los

procedimientos de autoevaluación en relación tanto con la enseñanza como con la investigación. En el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Hong Kong y otros contextos internacionales, se ha acentuado cada vez más la medición de la calidad de la investigación, un proceso que comenzó en el Reino Unido a mediados de la década de los años 80. Se estima que tan solo el coste económico de estos ejercicios de control de calidad supera cualquier beneficio que pudiera haberse derivado de los mismos (Brown, 2013). A pesar de la evidencia del coste económico y de los efectos distorsionadores en la vida académica producidos por los ejercicios de evaluación de la investigación, ahora hay además iniciativas dirigidas a extender también el uso de métricas a la enseñanza (DBIS, 2015). A nivel institucional, las universidades del Reino Unido tienen que demostrar que su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos tienen un nivel alto, mediante métricas basadas en estadísticas sobre el destino de los graduados, datos sobre retención y continuidad de estudiantes, así como los resultados de la *National Student Survey*, que es un cuestionario sobre la experiencia de curso dirigido a los estudiantes de grado. En el futuro, parece que van a aumentar las presiones para que las instituciones demuestren que están ofreciendo una buena relación «calidad-precio». Un informe preliminar del gobierno británico publicado en 2015 (DBIS, 2015) incluye la medición de la «intensidad docente», sugerida como medida del tiempo que los alumnos pasan estudiando más la cantidad de tiempo que los profesores pasan enseñando. También podría medir la aptitud de «disponibilidad a trabajar», orientada a hacer más empleables a los alumnos.

Adaptarse a estas exigencias actuales, y posiblemente futuras, conlleva una atención y energías que seguramente estarían mejor empleadas en centrarse de verdad en la práctica profesional investigadora o docente.

Ahora bien, la pérdida o la falta de confianza experimentada por el profesorado en el modo en el que ahora se evalúan su enseñanza y actividades investigadoras, se extiende también al modo de tratar a los estudiantes universitarios. En la actualidad, estos se encuentran tan sometidos a los objetivos de las expectativas performativas como sus profesores. Esto se puede constatar de muchos modos: en el crecimiento de los registros de asistencia unido a regulaciones universitarias más penalizantes, en la evaluación de las intervenciones en el aula, en el empleo de métodos de examen diseñados para asegurar la presencia del alumno en clase, el uso generalizado de software antiplagio, y en la organización del entorno de enseñanza y aprendizaje para inculcar en los estudiantes actitudes y valores acordes con la cultura de la auditoría. Esto podría describirse como la auditoría del aprendizaje. Detallaremos muchos de estos ejemplos de performatividad del estudiante en los tres capítulos siguientes.

Tradicionalmente, el «desempeño» del estudiante universitario se asociaba con exámenes formales, individuales, conducentes a la concesión de la titulación. Pero las tendencias que hemos ido identificando en este capítulo forman parte de un cambio significativo desde la idea del aprendizaje como una actividad privada emprendida por el estudiante que se prepara para obtener un grado, a la del aprendizaje basado en ofrecer una «actuación» pública (Macfarlane, 2015a). La evaluación del aprendizaje se ha

centrado cada vez más en el comportamiento del estudiante, y no en su conocimiento. En un ambiente performativo el conocimiento no es comprendido como la búsqueda de la verdad o del sentido personal, si no como una medición de *input* y *output*, es decir, de «recepción y producción». Esto significa que, al igual que sus profesores, los estudiantes tienen que centrarse en realizar una «buena actuación» que satisfaga los patrones de medida de la auditoría. Así es como se legitima el conocimiento en la sociedad contemporánea. Ser estudiante en la educación superior requiere cada vez más ponerse en «modo de actuación» (Kettle, 2011: 4). Los estudiantes tienen que estar preparados para participar en debates en el aula, formar parte de grupos de trabajo colaborativo y hacer presentaciones orales. Existe una actitud cada vez más contraria al aprendizaje realizado de forma privada, mediante la reflexión y contemplación individual, y contra el ejercicio de la libertad para hablar o permanecer en silencio. Ya no es posible quedarse callado. Es necesario que *se vea* que los estudiantes están aprendiendo.

Las expectativas performativas han transformado profundamente el significado de lo que se considera ser buenos estudiantes universitarios. El modo en el que ahora se les examina, implica cada vez más la evaluación de sus capacidades sociales, de su conducta y de sus actitudes, más que de sus logros y comprensión intelectuales. Cada vez más conlleva adaptarse a patrones que buscan evaluar resultados no académicos. Esto hay que comprenderlo como parte del nuevo currículo universitario «oculto.

Una característica de la performatividad es que subraya la importancia de algunos aspectos del trabajo académico, como por ejemplo las publicaciones de investigación, pero convierte prácticamente en invisibles otros elementos que no se auditan, como las tutorías personales o las actividades de servicio (Murray, 2012). El servicio o el civismo académico, componentes de la función académica, resultan amenazados por el modo en el que las medidas performativas se centran en los objetivos de publicación, de generación de ingresos y de evaluación de la enseñanza mediante cuestionarios de experiencia de curso. Resulta natural que los profesores universitarios dediquen sus energías a lograr estos objetivos, dejando a un lado las actividades que no se miden y que, por lo tanto, tampoco se valoran. De forma paralela, ahora se espera que los estudiantes demuestren de forma más visible que «están aprendiendo», en vez de ofrecerles meramente la oportunidad de asistir a clases y seminarios. Los resultados de los esfuerzos intelectuales que realizan en privado tienen que ser presentados de un modo tal que sea susceptible de observación, a través de presentaciones orales, intervenciones en clase y tareas de autoevaluación. Los que sean capaces de adaptarse a las exigencias de esta auditoría del comportamiento saldrán ganando, mientras que quienes carezcan de estas capacidades serán percibidos negativamente como estudiantes pasivos y sus notas sufrirán a consecuencia de ello.

Es importante comprender cómo y por qué la cultura de la auditoría se ha convertido en parte del tejido de los sistemas de educación superior. En *The Audit Society*, Michael Power (1997) identificaba dos respuestas institucionales a la auditoría de sus actividades. La primera, tomada del trabajo de Meyer y Rowan (1977), es llamada *decouple* o «disociación», y tiene lugar cuando las organizaciones buscan contener los efectos de la

auditoría externa mediante la compartimentación. Establecen unidades especializadas y asignan cargos cuya función es responder a las exigencias de la auditoría, mientras que al mismo tiempo tratan de proteger a otras unidades en el conjunto más amplio de la organización, amortiguando los efectos de la auditoría. Este es el motivo por el que las universidades han invertido tanto en departamentos de control de calidad y han contratado personal con la función de asegurar que la institución se está adaptando a las exigencias de las auditorías de las agencias de financiación gubernamentales y de las corporaciones profesionales. En el extremo completamente opuesto, la «colonización» (Power, 1997) representa una respuesta totalmente distinta a la auditoría. En este sentido, la mentalidad de la cultura de la auditoría penetra a la organización tan profundamente que sus presupuestos son interiorizados y aceptados de forma general. Los tablas de clasificación mundial de universidades han pasado a ser un tema fundamental de debate académico y en la actualidad son aceptadas de forma general como una medida legítima del prestigio internacional de la mayoría de las universidades.

La colonización de la cultura de la auditoría es, en muchos sentidos, más notable en relación a la performatividad del estudiante que a la del profesor. Esta última se describe como un asalto ilegítimo a la profesionalidad y a la autonomía de los profesores universitarios. Por el contrario, aquella es vista generalmente como algo positivo, en cuanto contribuye a mayores niveles de la denominada «participación del estudiante» en la universidad.

El movimiento de la participación del estudiante

El acento creciente en la performatividad del estudiante hay que comprenderlo en el contexto del surgimiento del movimiento de la participación del estudiante. En las décadas de los años 80 y 90, las universidades desarrollaron sistemas internos para que los estudiantes pudieran evaluar la calidad de la enseñanza, como respuesta a la exigencia cada vez mayor de disponer de datos de control de calidad. Los efectos de la cultura de la auditoría en las universidades evolucionaron desde respuestas basadas en el *decoupling* hasta la colonización. Ahora la calidad era, por usar el típico lema, «un asunto de todos», y no solo del departamento de control de calidad. Aunque al principio hubo resistencia a los sistemas de control de calidad, estos fueron posteriormente institucionalizados. Los instrumentos de auditoría por parte del gobierno y de otras instituciones a nivel nacional empezaron a aparecer, cada vez más orientados a medir los resultados en materia de retención de estudiantes y de logros académicos de los mismos. La *National Survey of Student Engagement* («Encuesta nacional de participación del estudiante»), en los Estados Unidos, fue introducida en el año 2000, y posteriormente se han adoptado versiones de la misma en la mayoría de los sistemas desarrollados de educación superior, incluyendo Australia, Canadá, Corea del Sur, China, Japón, Nueva Zelanda, México, Irlanda, Sudáfrica y el Reino Unido (Coates y McCormick, 2014).

Una de las causas de esto es que los sistemas de educación superior masiva están asociados con altos porcentajes de abandono y, de este modo, han surgido iniciativas para fomentar, en parte, la participación de los estudiantes, mejorando así el porcentaje de alumnos que terminan satisfactoriamente los estudios universitarios. Las instituciones de educación superior tienen a menudo sus propios programas, como el *Student Succes Program* («Programa de éxito del estudiante», SSP) de la *Queensland University of Technology*, en Australia. Este programa está diseñado para identificar y apoyar a aquellos estudiantes que se considera que están en «riesgo de abandonar el aprendizaje y la institución» (Nelson *et al.*, 2012: 83).

La expresión «participación del estudiante» es controvertida y se utiliza para indicar cosas distintas, pero está fuertemente vinculada con un entorno de aprendizaje en el que los participantes, procedentes de contextos distintos, son introducidos de forma activa a una cultura participativa y experimentan una forma de enseñanza interactiva y con los recursos adecuados (Newswander y Borrego, 2009). Aunque resulta difícil establecer una definición comúnmente aceptada de participación del estudiante, se han realizado intentos a nivel internacional a partir de estudios bibliográficos serios. El estudio de Trowler (2010) publicado en *Higher Education Academy*, ofrece la siguiente definición, que reconoce tanto la naturaleza participativa de la participación del estudiante como su íntima vinculación con la «adquisición de aprendizaje» y la eficiencia institucional:

> La participación del estudiante se ocupa de la interacción entre el tiempo, el esfuerzo y otros recursos relevantes invertidos tanto por los estudiantes como por las instituciones, y pretende optimizar la experiencia del estudiante y maximizar los resultados del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, así como los resultados y la reputación de la institución (Trowler, 2010: 3).

Un estudio bibliográfico sistemático de más de 21.000 publicaciones en el ámbito de la educación superior tiene elementos similares, pues le concede un fuerte acento a esta noción del entorno de aprendizaje participativo:

> El concepto de participación del estudiante sugiere una implicación positiva en los cursos a través de una participación e interacción activas en el aula. A menudo, esta afirmación se apoya en la premisa de que toda actividad que logre una mayor implicación de los alumnos es un paso positivo hacia la mejora de la calidad del aprendizaje (Evans *et al.*, 2016: 10).

El mismo estudio utiliza un grupo más concentrado de publicaciones para identificar los planteamientos pedagógicos más estrechamente asociados con la promoción de la participación del estudiante. De este modo reveló que el 25% de los artículos hacía referencia a planteamientos activos del aprendizaje mientras que otro 26% aludía a actividades colaborativas, cooperativas o de grupo. Así pues, la participación del estudiante tiene una dimensión fuertemente conductual, que exige la intervención en el aula. Esto se encuentra en el núcleo de la participación del estudiante en lo que a la clase se refiere. El acento que se pone en el aprendizaje activo no resulta sorprendente dado que la expresión «la pasividad es el enemigo del crecimiento del estudiante» se ha convertido prácticamente en un mantra del movimiento de participación del estudiante para aquellos que suscriben sus principios (Coates y McCormick, 2014: 1). En segundo

lugar, la teoría de la participación del estudiante tiene un elemento emocional en el modo en el que se espera que los estudiantes se relacionen entre ellos y con su entorno de aprendizaje. Y, en tercer lugar, una dimensión cognitiva representada por el modo en el que los estudiantes deberían construir su propio conocimiento y aprender a aprender más efectivamente (Fredricks *et al.*, 2004).

En resumen, los estudiantes tienen que manifestar que son «participantes comprometidos» (Conrad y Haworth, 1997: 553). Esto implica el compromiso con los valores performativos, como por ejemplo el aprendizaje cooperativo con los compañeros, compartir sus ideas en foros públicos, estar dispuestos para colaborar en proyectos comunitarios y demostrar su compromiso con los valores normativos de la justicia social. En un estudio bibliográfico sobre participación del estudiante de educación superior, Kahu (2013) ofrece un análisis semejante al de Fredricks y sus compañeros (2004) identificando tres perspectivas principales: conductual, psicológica y sociocultural, a la vez que añade una cuarta, a la que llama holística.

El marco conceptual de Kahu (2013: 766) para comprender la participación del estudiante enumera los tipos de disposiciones y comportamientos que se esperan de los estudiantes y los relaciona con diferentes objetivos educativos (esto es, afecto, cognición y comportamiento):

- *Afecto*: interés, entusiasmo y pertenencia
- *Cognición*: aprendizaje profundo y autorregulación
- *Comportamiento*: tiempo y esfuerzo, interacción y participación

Las premisas que conforman la participación del estudiante consisten en que todo lo que logre implicar más a los alumnos para que participen en la universidad es bueno. Esto hace el proceso de aprendizaje más comunitario y, además, se encuentra respaldado por argumentos prácticos, como por ejemplo que si los alumnos están comprometidos en su calidad de estudiantes, es más fácil que terminen sus estudios, que obtengan mejores notas y que adquieran capacidades adecuadas para el mercado de trabajo (por ejemplo, Allen, 1999; Astin, 1993; Kuh *et al.*, 2008). Así pues, la teoría de la participación del estudiante y las iniciativas de las universidades conciben la performatividad como algo positivo, en la medida en que contribuyen al aprendizaje y a mejorar el porcentaje de alumnos que acaban la carrera.

Estos planteamientos presentan una obstinada ceguera frente a las graves consecuencias que la performatividad entraña para la libertad de los estudiantes. Una premisa esencial de los defensores de la participación del estudiante es la idea de que a los estudiantes habría que premiarlos según lo que *se ve* que hacen, y no tanto por sus logros intelectuales. McCormick y Kinzie (2014: 14) ofrecen la siguiente definición de uno de los objetivos centrales de la participación del estudiante: «El primero es la cantidad de tiempo y esfuerzo que los estudiantes ponen en sus estudios y otras actividades educativamente significativas». Este énfasis en el «tiempo y esfuerzo» se ve reflejado en la propuesta del gobierno británico de un marco de excelencia en la

enseñanza en su informe preliminar de 2015, que define la participación del estudiante en términos de «esfuerzo del estudiante», «adquisición de aprendizaje» y la incorporación de aptitudes de «disponibilidad para trabajar» (DBIS, 2015: 32, 25, 11).

El auge de la performatividad del estudiante puede ser explicado, en parte, por el crecimiento de las materias con orientación profesional en los planes de estudios universitarios, que acentúan la evaluación pública de las aptitudes profesionales y del desarrollo de valores conductuales relacionados con el entorno laboral. Esto ha aumentado el número de profesores universitarios que enseñan estas materias, que a menudo traen consigo una serie de expectativas performativas importadas de entornos profesionales y laborales que quedan, por consiguiente, incorporados al plan de estudios. La importancia de que los estudiantes demuestren su competencia en diversos aspectos de la práctica laboral y profesional ha conducido a concepciones de la evaluación que le dan más importancia a demostrar la adquisición de aptitudes y disposiciones útiles para el mundo laboral.

La performatividad del estudiante incluye una serie de elementos que se entrelazan unos con otros (véase la tabla 4.1). El auge del constructivismo social ha llevado a la tendencia a valorar formas de aprendizaje que sean activas, sociales e interactivas. Estas formas de aprendizaje son más fáciles de observar y de medir, lo cual favorece la generación de datos que demuestren la llamada participación del estudiante. Esto señala una transformación ulterior, pasando de comprender el aprendizaje en la universidad como algo que tiene lugar principalmente en un espacio privado, a algo que cada vez se espera más que suceda en un espacio público.

TABLA 4.1. UN MODELO DE PERFORMATIVIDAD DEL ESTUDIANTE

TIPO	PEDAGOGÍAS FUNDAMENTALES	EJEMPLOS DE EVALUACIÓN
Performatividad corporal	Clases obligatorias (por ejemplo, clases magistrales, seminarios, etc.)	Puntuación por asistencia, indicadores indirectos de asistencia (por ejemplo, exámenes durante las clases)
Performatividad participativa	Debates de toda la clase Aprendizaje en grupo y por parejas Debates Foros de debate online	Evaluación de la participación en el aula Evaluación de trabajos en grupo Presentaciones orales
Performatividad emocional	Aprendizaje experiencial Aprendizaje-servicio	Trabajos de autoevaluación (por ejemplo, diarios de reflexión, declaraciones de posicionamiento, etc.)

Promover la autenticidad

El entorno performativo exige que los alumnos representen el papel de estudiantes comprometidos y atentos. Además, tienen que adaptarse a las exigencias de la

performatividad emocional entrando en un aprendizaje de estilo de «confesionario» mediante trabajos reflexivos o demostrando su compromiso con cuestiones sociales internacionales a través de iniciativas de servicio y de aprendizaje experiencial. A los estudiantes se les anima a sacar provecho de todos los aspectos de su aprendizaje formal e informal para promover la percepción de que son adecuados para el empleo.

Aquí se acentúa la situación de las emociones en el primer plano, presentando los valores y actitudes «correctos». Así se les presiona para que revelen sus convicciones personales, lo cual algunos experimentarán como una invasión de su privacidad. Estos requisitos corren además el riesgo de promover la falta de autenticidad como forma de adaptarse a estas exigencias. Los profesores y los estudiantes tienen que actuar así tanto de palabra como de obra. Esto requiere aprender a «jugar el juego», en la medida en que las personas se esfuerzan por adaptarse a estas exigencias. Los que se resisten resultan sutilmente perjudicados. Los estudiantes que se quedan callados en los seminarios o que no participan suficientemente en las comunidades de aprendizaje *online* se arriesgan a salir perdiendo cuando se conceden las notas de participación en clase. Los que no logran utilizar el vocabulario adecuado, los que prefieren guardarse sus emociones, o los que no aprovechan suficientemente las oportunidades para sacar a relucir sus reacciones emocionales respecto a los nuevos conocimientos o a un incidente en la práctica profesional padecerán desventajas similares.

Así pues, la gestión de las impresiones es esencial para la performatividad. Aquí, la performatividad del estudiante hay que entenderla en referencia al existencialismo y a la metáfora teatral. Goffman (1959) identificaba el papel de la interpretación o actuación en las relaciones sociales, y cómo esta implica necesariamente el esfuerzo para dar una buena impresión. La performatividad se vincula a menudo con desempeñar papeles o «roles» de género, pero se aplica a cualquier papel social, incluyendo por extensión el de ser estudiante. Esto significa, en efecto, que los estudiantes tienen, cada vez más, que *actuar* que aprenden, algo que Sartre identificó perfectamente: «El alumno atento que quiere estar atento, sus ojos clavados en el profesor, sus oídos abiertos de par en par, se empeña de tal modo en el papel de estar atento que acaba por no escuchar nada» (Sartre, 1956: 60).

Aunque Sartre defendía que las personas son en realidad libres para comportarse como quieran, a menudo se encuentran en la práctica encarcelados en determinados papeles. Los estudiantes universitarios se encuentran cada vez más atrapados por las exigencias del movimiento de la participación del estudiante. Los estudiantes tienen que aparentar una serie de comportamientos que se espera que representen (atención entusiasta, respeto por la autoridad, amor por la materia, entusiasmo por aprender, y lo que se considera tener una conciencia social) conforme al currículo oculto de nuestra época. Cuando las personas se comportan de acuerdo a expectativas de conducta, son forzadas a coartar la expresión de emociones y a ocultar acciones que no son consecuentes con el ideal de actuación (Goffman, 1959). Esto implica quitarle una considerable cantidad de esfuerzo al verdadero aprendizaje, para dedicárselo a la actuación del aprendizaje.

Tradicionalmente, en el contexto del aprendizaje del estudiante, la performatividad se

asociaba a que las niñas o mujeres jóvenes tuvieran que ocultar su inteligencia y desempeñasen un papel más pasivo en el aula para adaptarse a un estereotipo de género y no parecer *demasiado* inteligentes respecto a los niños o a los varones jóvenes. Pretendían presentar una imagen «idealizada» de sí mismas más para una perspectiva masculina convencional, una imagen que no fuera demasiado potente intelectualmente. Pero ahora las implicaciones de la performatividad del estudiante se aplican a todos los estudiantes universitarios.

La evaluación del aprendizaje del estudiante es quizás el área que ha sido más significativamente afectada por las expectativas performativas. Esto ha conducido a que cada vez se evalúe más a los estudiantes teniendo en cuenta sus «no-logros» académicos (Sadler, 2010: 727). Estos son los incentivos conductuales y transaccionales (premios y castigos), e incluyen las notas por asistir a clase. El tiempo que un estudiante pasa en clase es un «no-logro», no un logro académico. Aquí se da un paralelismo con el tiempo que un estudiante le ha dedicado a realizar una tarea de evaluación. Los profesores sienten simpatía y benevolencia hacia estos estudiantes por tratar de hacerlo lo mejor que pueden. Pero, como Sadler (2010: 731) comenta, aunque su esfuerzo es meritorio, no constituye en sí mismo un logro académico. La otra cara de la moneda tiene lugar cuando un estudiante produce un trabajo de buena calidad con un nivel de esfuerzo aparentemente escaso. La tentación natural del profesor será la de subirle la nota a los que trabajan duro pero obtienen malos resultados y de bajársela a los perezosos con mayor capacidad intelectual. Esta es una tentación de siempre. Pero sucumbir a ella lo único que produce es que se premie el «no-logro» académico.

La obligación de confesarse

Vivimos en la «sociedad de la confesión» (Fejes y Dahlstedt, 2013), en la que Michel Foucault describió al hombre occidental como «animal confesante» (Foucault, 1978: 59). Por consiguiente, acostumbrarse a escribir en «modo de confesionario» y estar preparado a contarlo todo sobre uno mismo, se ha convertido en un elemento narcisista de la sociedad contemporánea (Lasch, 1979: 16). Esto se puede encontrar en el sistema de justicia, en la práctica médica, en los servicios de orientación familiar, personal y de salud, así como a diario en los periódicos y en los *reality show* de nuestras pantallas televisión. La confesión está estrechamente vinculada con la cultura de la terapia y con una tecnología que se considera esencial para cuidar y mantener una buena actitud cívica (Fejes y Dahlstedt, 2013).

El bienestar emocional se ha convertido en una preocupación central de la cultura de la terapia (Furedi, 2004). Las profesiones vinculadas a la salud mental han aumentado significativamente y las formas de intervención terapéutica, especialmente la orientación o *counseling*, son ahora elementos ordinarios de la experiencia humana, y ya no algo reservado para una pequeña minoría. En resumen, la terapia se ha convertido en algo

normal y las escuelas y universidades emplean de forma rutinaria a terapeutas como parte de sus servicios de ayuda a los estudiantes. Palabras como «estrés», «trauma» y «autoestima» se han convertido en un elemento firmemente arraigado en nuestra propia cultura (Furedi, 2004).

En el ámbito de la educación, especialmente de la educación superior, la escritura reflexiva se ha convertido en instrumento a través del cual se ha legitimado la confesión como una tecnología de aprendizaje. Está orientada a proveer una retrospectiva realista sobre los vínculos entre la teoría y la práctica profesionales; una ventana a los procesos de pensamiento interior de los estudiantes. Evaluar escritos reflexivos pone en juego rituales performativos de confesión y cumplimiento (Ross, 2011). Bleakley define el diario reflexivo como una «confesión personal» basada en un «discurso de la autovigilancia» (2000: 16). Los estudiantes tienen que manifestar un abanico de respuestas emocionales en sus escritos reflexivos: arrepentimiento por los errores, o por los anteriores estilos de vida y diversión; ilusión y agradecimiento por el modo en el que un incidente o experiencia ha «transformado» sus vidas. La idea es que la confesión puede fortalecer la autoconciencia

Las prácticas de escritura reflexiva se han convertido en un elemento importante de la evaluación del estudiante, especialmente en cursos profesionales y laborales de postgrado influidos por los trabajos de escritores como Schön, Dewey, Habermas y Kolb (Ross, 2011). En el ámbito de la educación superior, el trabajo del David Schön (1983) ha sido especialmente persuasivo. Los diarios y porfolios reflexivos son ahora parte integrante de los cursos de enfermería, magisterio, arquitectura e incluso contabilidad. Al ser uno de los conceptos clave de la formación del profesorado en la educación superior (Kandlbinder y Peseta, 2009), la reflexión es una parte importante del esfuerzo por «transformar los planteamientos académicos sobre la enseñanza, para que pasen de estar centrados en el profesor a estar más centrados en el estudiante» (Hanbury *et al.*, 2008: 480). En la práctica, la reflexión es parte integral de la iniciativa *Personal Development Planning* («Planificación de desarrollo personal», PDP), que afecta a todos los estudiantes universitarios del Reino Unido, no solo a los de postgrado. Por tanto, el influjo de la reflexión es generalizado. La generalización de las prácticas de escritura reflexiva implica que las emociones, o al menos los esfuerzos por simular respuestas emocionales, auténticas o no, son ahora parte central de lo que se evalúa en la universidad (véase el capítulo 7).

Los estudiantes pueden desarrollar una estrategia si saben cuáles son las preferencias del profesor y escribir «para su público» al crear escritos reflexivos, según quiénes sean sus lectores (Ross, 2014). Esto engendra una falta de autenticidad al cumplir con las exigencias de la escritura reflexiva:

> ¿Qué es lo que quieren? Quieren mostrar que te has desarrollado y que reconoces que te has desarrollado, para que puedas decir: «Antes yo estaba aquí y este es el camino por el que he ido o los senderos por los que viajado y las barreras que he saltado, para llegar hasta donde estoy ahora» (Aileen, estudiante de grado) (Ross, 2011: 224).

Los estudiantes de la educación superior siempre andan preocupados por lo que sus

profesores quieren de ellos. Como es comprensible, esto es algo que están buscando clarificar constantemente. Los que promueven y defienden la autorreflexión quizás critiquen el comentario de esta estudiante como una actitud cínica o estratégica frente a la reflexión, basada en una participación artificial e inauténtica. Ahora bien, los estudiantes de educación superior tiene más posibilidades de estar motivados por el deseo de tener éxito y de agradar, y puede que les falte confianza en sí mismos. Los estudiantes se encuentran en una relación de poder desigual con sus profesores cuando estos evalúan su trabajo académico. La performatividad emocional que se les pide a los estudiantes a través de las declaraciones de autoreflexión consiste en interpretar, en poner en escena, el papel de «yo exitoso» y tiene una gran similitud con el conjunto de cosas que se esperan de los concursantes de los *reality show* televisivos, a quienes se les pide que demuestren su «viaje» emocional (Macfarlane y Gourlay, 2009). Son ejemplos de la «vigilancia de la expresión de las emociones y del desarrollo de los estudiantes» (Ross, 2011: 113).

Los estudiantes comprenden que los profesores andan buscando una historia de transformación de su desarrollo personal, o aún mejor, la transformación desde una serie de actitudes a otras. Cuanto más dramática o transformadora sea la historia, más posibilidades tendrá de dar la apariencia de ser una apertura de la propia intimidad. Representa un planteamiento ontológico «para corregir las percepciones erróneas del propio yo» (Rolfe y Gardner, 2006: 600). Aquí es importante subrayar que esta «obligación de confesar» (Foucault, 1978: 60) no se limita a los estudiantes en unas pocas tareas como la formación para la enseñanza. Es aplicable a todos los ámbitos en los que la reflexión se ha puesto en práctica como componente homologado del plan de estudios de la universidad y también está firmemente arraigada en los grados de trabajo social y enfermería (Gilbert).

Sacar provecho de hacer el bien

El giro performativo en la educación universitaria implica que a los estudiantes se les presiona para que saquen partido de todos los aspectos de su aprendizaje de forma instrumental o económica. La masificación de la educación superior en los países desarrollados implica que la mera obtención de un grado ya no basta para encontrar trabajo. Los estudiantes tienen que diferenciarse de la muchedumbre para conseguir un buen puesto de trabajo. Más aún, tienen que hacerlo a la vez que hacen frente a una considerable carga de trabajo académico, controlando que la deuda no se les vaya de las manos y respondiendo a las expectativas de los padres o empleadores que les pagan los estudios. En el Reino Unido, uno de cada cinco padres con hijos menores de 18 años dice que correrá por completo con los gastos de la educación universitaria de sus hijos, estimada actualmente en más de 50.000 libras (LV, 2012). La mayoría aportará una suma significativa y menos del 10% no pretende hacer ninguna aportación financiera en absoluto.

Como media, los estudiantes del Reino Unido pasan unas 30 horas semanales estudiando para la carrera (HEPI, 2013). Otros estudios indican que los estudiantes están trabajando más de 40 horas por semana, incluyendo el tiempo de clases y el estudio independiente (Kember, 2004). Estas cifras toman en cuenta tanto la enseñanza programada como el tiempo que los estudiantes pasan adicionalmente en su propio estudio personal, aunque existe una variación considerable dependiendo de la naturaleza de la materia que estudian y de la institución a la que asisten. Un estudio sobre estudiantes británicos estima que estos pasan, como media, entre 13 y 16 horas de estudio personal (Dean y Gibbs, 2015), aunque estas estimaciones suelen variar de un país a otro y de una disciplina a otra.

La carga del trabajo de 30 horas semanales del estudiante, si tomamos las cifras más moderadas, puede parecer perfectamente razonable y no excesiva en absoluto. La mayoría de las personas considerarán que se trata de una semana de trabajo razonablemente ligera, pero este dato se refiere exclusivamente al tiempo que el alumno pasa estudiando. Estas cifras no toman en cuenta el hecho de que los estudiantes frecuentemente trabajan para pagarse los estudios y que participan en actividades de voluntariado y extracurriculares. Las universidades del Reino Unido suelen recomendar que los estudiantes que trabajan no lo hagan más de 15 horas por semana. La realidad, según los datos de la encuesta del *National Union of Students* (Sindicato nacional de estudiantes), es bastante parecida a esta cifra e indica que, de media, los estudiantes trabajan 14 horas semanales durante el periodo de clases, si bien en torno a una tercera parte trabajan bastante más (NUS 2008: 33). Añadir un empleo durante el período lectivo a las clases programadas y al estudio personal aumenta la semana media de trabajo del estudiante a unas 44 horas.

Aunque se diga que el estudiante lo es «a tiempo completo», la realidad del creciente endeudamiento de los estudiantes y la necesidad de tener un empleo remunerado para mejorar su situación financiera significa que esta expresión se ha convertido en un término equívoco (Curtis y Shani, 2002). Por el contrario, lo habitual es que los estudiantes del Reino Unido estudien y trabajen el mismo tiempo, o al menos que lo hagan a media jornada, para costearse los estudios y reducir sus niveles de endeudamiento. El esfuerzo por combinar el trabajo con el estudio académico es una causa de estrés para los estudiantes (Watts y Pickering, 2000) y las oficinas de orientación terapéutica para estudiantes advierten de que existe una demanda creciente de sus servicios (Hoefer, 2013).

Aunque el trabajo a media jornada ayuda a los estudiantes a sufragar parte de los gastos de su educación superior, la naturaleza de este trabajo, tanto si es remunerado como si no, es especialmente importante para crear oportunidades en el futuro y para diferenciarse en el saturado mercado laboral. Esta conciencia comienza pronto y ahora los niños en los colegios aprenden a crear «identidades de éxito» basadas en la «confección de un yo exitoso» (Keddie, 2016: 10, 12). Estas presiones se prolongan en su vida de estudiantes universitarios de diversos modos. Convertirse en delegado de alumnos es definido cada vez más como una oportunidad para desarrollar una serie de

actitudes laborales, como la participación en reuniones, el trabajo en equipo o la negociación (véase el capítulo 3). La automercantilización, definida como «la presión para convertirse a uno mismo en un producto valioso para la economía del conocimiento», se ha convertido en la principal preocupación de los estudiantes en el último año de sus estudios de grado (Roderick, 2010: 41). Como parte integrante de una definición despolitizada de la participación del estudiante, ser delegado de alumnos es considerado como un voluntariado o como una actividad extracurricular más, que se ha convertido en un mecanismo clave por el cual los estudiantes buscan diferenciarse de sus compañeros. Los estudios indican que la mayoría de los estudiantes participan en actividades extracurriculares, aunque se dan disparidades a partir de la autopercepción de qué actividades se trata. Un número de estudiantes varones bastante mayor que el de mujeres declara participar en actividades extracurriculares (un 76% frente a un 48%), aunque si se les pregunta expresamente la diferencia es bastante menor (73% frente al 60%) (Stevenson y Clegg, 2011: 46).

Más allá de si el voluntariado está motivado por la conciencia social o por el deseo de tener mayores perspectivas de empleo a través de la automercantilización, esta actividad manda un mensaje positivo a los empleadores que hace más *empleables* a los estudiantes (Kath y Rosenberg, 2005). Las organizaciones educativas animan a los estudiantes a sacar provecho de sus actividades voluntarias y extracurriculares y los alumnos avispados mencionan ahora de forma rutinaria estos trabajos en su CV y lo usan para diferenciarse de los competidores (Roulin y Bangerter, 2013).

Las actividades de voluntariado se han convertido en una medida performativa, que demuestra que los alumnos están comprometidos con una serie disposiciones y valores que se consideran un beneficio comercializable. Este es otro ejemplo más de cómo lo que antes era considerado esencialmente privado o información personal ha pasado a convertirse en datos performativos para mejorar el CV.

Los patrones de ventaja y desventaja social entre los estudiantes se manifiestan en el modo en el que quienes proceden de un entorno de mayor riqueza, o asisten a universidades más prestigiosas, suelen partir de una posición privilegiada para mejorar su CV a partir de su trabajo voluntario, mediante un programa de estudio del extranjero o yéndose de *gap year* o «año sabático», tomándose un tiempo sin estudiar inmediatamente antes o después de ir a la universidad. Aparentemente, las actividades de voluntariado se perciben desde el punto de vista de realizar una contribución positiva a mejorar el entendimiento en el mundo y ayudar a las personas que viven en la pobreza. A nivel individual también pueden ser experiencias transformadoras, pero pueden ser de igual modo ventajosas económica y profesionalmente. La expresión *gap year tourism* o «turismo de año sabático» se utiliza ahora en la bibliografía para describir un periodo de tiempo en el que una persona elige posponer la educación universitaria o un empleo para viajar (Millington, 2005). Aunque el concepto de *gap year* existe desde hace mucho tiempo, solo de forma relativamente reciente se ha «profesionalizado» (Simpson, 2005). El *gap year* es ahora una mercancía comercializable que permite a los estudiantes aumentar su capital cultural y mejorar sus perspectivas de empleo (Lyons *et al.*, 2012).

Esto quiere decir que ser percibido como un «ciudadano del mundo» obtiene dividendos en el competitivo mercado laboral.

Alabar al extrovertido

La performatividad supone hacer público lo que es privado. Parte de esta tendencia implica una tendencia más general de la sociedad hacia una cultura del aprendizaje y del entretenimiento más extrovertida y participativa. En los campos de deporte, los espectadores se han convertido en audiencia, mientras que ahora es frecuente considerar «profesionales del entretenimiento» a los jugadores. El *new laddism* ha sido un elemento de cambio de la afición del cricket en la escena internacional. En el curso de los últimos 15 años, la *Barmy Army* de aficionados que viajan por toda Inglaterra ha desafiado y transformado las formas tradicionales, más discretas, del público de cricket (Parry y Malcolm, 2004). Las competiciones de vestidos elegantes entre los espectadores que asisten a partidos internacionales de cricket celebrados en Inglaterra son ahora frecuentes, y los patrocinadores las fomentan. La extroversión se legitima y se premia, conforme la multitud se convierte en una parte tan integral del entretenimiento como el propio partido de cricket. La interacción performativa del público, como por ejemplo «hacer la ola», se puede encontrar tanto en eventos deportivos como en festivales musicales (Sheridan *et al.*, 2011). La participación está en auge en la cultura y en las artes. Los visitantes de los museos ya no se limitan a mirar las obras de arte; interactúan en «museos participativos» (Simon, 2010). Esta tendencia se puede percibir en la protesta alternativa y en formas de arte como los *flash mob*, que pueden representar al mismo tiempo una forma de entretenimiento callejero y, potencialmente, una forma más radical de resistencia performativa, en respuesta al gubernamentalismo y al control de la sociedad (Walker, 2011: 3).

El contrapunto a este giro hacia una sociedad más extrovertida es que ahora la timidez es considerada como equivalente a comportamiento rebelde (Scott, 2006). Los que rechazan la oportunidad de unirse para hacer la ola son ahora ridiculizados como inadaptados o «sosos». Quienes se quejan del comportamiento lascivo o ruidoso en un partido de cricket son igualmente objeto de burla y calificados de «aguafiestas»; pero ser reservado o carecer de confianza en situaciones sociales no siempre ha sido un estigma social. Especialmente en el caso de las mujeres y los niños ha sido tradicionalmente considerado un comportamiento «simpático» o «lindo» (Scott, 2006). Para los varones, no obstante, la timidez acostumbraba a ser más bien un problema, cuando les generaba una barrera para establecer relaciones heterosexuales íntimas (McDaniel, 2001). En la sociedad occidental contemporánea, la timidez es percibida además como un problema tanto para los hombres como para las mujeres, debido a «las presiones crecientes para ser ambiciosos, asertivos y comunicativos» (Scott, 2006: 138). Ser tímido es considerado una desventaja social para ambos sexos de cara a lograr una relación saludable y una

carrera exitosa. En resumen, la timidez se define ahora como un tipo de rebeldía social.

El reverso de que la timidez se haya convertido en un problema médico es la alabanza del extrovertido, a lo que Susan Cain se refiere como «el ideal extrovertido» (Cain, 2013). En el aula actual, los que intervienen, formulan preguntas, debaten y hacen presentaciones orales son alabados como «activos» y se ven premiados por sus contribuciones en clase. A los que participan en modos que no son obvios ni visibles, como por ejemplo a través del contacto visual, tomando notas o escuchando activamente, se les llama «pasivos». El desprecio de los alumnos más introvertidos o que hablan menos implica que los que se quedan callados son acusados de ser *loafers* u «holgazanes sociales» (Latane *et al.*, 1979). Se les critica porque no contribuyen al debate. De modo semejante, a los que acceden a comunidades de aprendizaje *online* y leen los comentarios pero eligen no escribir sus propias respuestas se les condena por *lurkers* (Nonnecke y Preece, 2000).

Este juicio negativo se aplica a las personas que leen y observan pero no hacen contribuciones al debate oral o escrito. A los *loafers* y a los *lurkers* se les acusa no solo de egoístas, sino también de personas límite, al borde de la sociopatía, que toman de la comunidad de aprendizaje sin dar nada a cambio. A los estudiantes tímidos se les ve como un problema en el aula y, a raíz de este prejuicio, se ponen a su disposición muchos medios de ayuda y sugerencias para ayudarles a tener más confianza y hacer oír su voz. Una serie de universidades estadounidenses, como Penn State, Arizona State y Wyoming, tienen incluso cursos de «habla y timidez» para estudiantes tímidos (Aviv, 2007). La existencia de estos cursos demuestra que ahora la timidez se percibe como un problema social.

Las expectativas performativas centradas en la autoexpresión oral se han vuelto clave para el aprendizaje de los estudiantes, un desarrollo que es paralelo al pánico moral (Cohen, 1972) que considera a los estudiantes silenciosos (y a los que no van suficientemente a menudo a clase) como miembros de un grupo rebelde. Son considerados como un «problema», que provoca percepciones negativas por parte de los profesores universitarios, los cuales a menudo asumen que el silencio en el aula indica la falta de interés o de preparación para participar por parte de los estudiantes. Se ha dado un giro de 180 grados en los presupuestos de la enseñanza. El silencio en clase ya no es considerado representativo de un grupo de estudiantes educados y respetuosos que escuchan atentos a un buen profesor. Por el contrario, se considera que este comportamiento manifiesta rebeldía por parte del alumno. Además, se considera que el profesor falla, que no es capaz de promover un ambiente de aprendizaje activo entre los estudiantes. Así pues, a los estudiantes que se resisten a participar este modo se les etiqueta como «difíciles», mientras que al profesor se le considera un fracasado por estar «centrado en el profesor». Aunque se puede esperar e incluso exigir la participación, a veces los estudiantes pueden sentirse incómodos al ofrecer una contribución o una opinión.

Las investigaciones muestran que esto también se aplica a los entornos de aprendizaje *online*, y no solo a las aulas tradicionales (Gulati, 2008). El silencio de los estudiantes

puede ser tomado como una afrenta personal por un profesor que sea partidario de la doctrina del aprendizaje activo. Este tipo de reacciones asumen incorrectamente que hablar es esencial para aprender. Aquí es necesario reconocer que la escucha y la introspección reflexiva son formas legítimas de participación en clase (Reda, 2010). Guardar silencio puede ser tan indicativo de «un proceso de participación activa con las ideas de los demás» como hablar (Reda, 2009: 59). Pero los profesores universitarios no consideran por lo general el silencio de una forma tan positiva. Consideran que las presentaciones orales representan el nivel más alto de participación y sitúan la asistencia a clase en el último lugar de sus expectativas (Fritschner, 2000). El silencio no cuenta, pues no permite observar el aprendizaje en caso de que esté teniendo lugar.

Las presiones para participar se basan, en gran medida, en los postulados anglo-occidentales sobre la naturaleza dialógica de la construcción social del conocimiento. Esto privilegia los valores de la autonomía, la oratoria y la crítica, donde se espera del estudiante que «co-construya» el conocimiento con el profesor (Kettle, 2011). Estos presupuestos se han aplicado a estudiantes de tradición confucionista y de otras culturas del Este de Asia, prestando poca atención a los valores más importantes de estos contextos (Harumi, 2010). La «co-construcción» del conocimiento, que a veces se comunica con la expresión «estudiante como co-productor», se ha vuelto una idea de moda en la educación superior occidental y, sin embargo, las premisas que subyacen a este planteamiento casi nunca se ponen en tela de juicio. Si bien existen diferencias culturales claramente establecidas en el modo en el que se comprende la participación en el aprendizaje, es importante no estereotipar las actitudes occidentales más que las de los estudiantes no occidentales. Los alumnos chinos se suelen estereotipar como estudiantes callados y tímidos en el aula, cosa que se presenta como problemática para desarrollar planteamientos de aprendizaje activo. Gran parte de la bibliografía sobre los estudiantes chinos y sobre otros estudiantes del Este y del Sudeste asiático tiende a centrarse en los modos en los que animar a una mayor participación, pero hay que tener en cuenta la personalidad, no solo la herencia cultural, del estudiante. Esto quiere decir que entre los occidentales se pueden encontrar estudiantes callados o tímidos, que prefieren el estudio individual a la participación en clase o al trabajo en grupo, tanto como entre los que estudian en otras partes del mundo.

El estudiante rebelde

En la educación superior de masas se consideran comportamientos «desviados», o apartados de la norma, una variedad de formas de actuar que se piensa que manifiestan una falta de «participación».

En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, esto incluye no asistir a clase, mostrar falta de entusiasmo (o no estar «enamorado» de la asignatura), una insuficiente participación en clase a través de comentarios orales, así como cuestionar los juicios

académicos en relación a las notas. En lo relativo a la libertad política, la rebeldía se ha asociado con participar en formas no violentas de protesta en vez de aprovechar las oportunidades ofrecidas por una función formal de representación de los estudiantes para mejorar el perfil personal y hacerlo más adecuado para el mercado de trabajo (véase capítulo 2). La rebeldía se ha asociado incluso con los estudiantes que carecen de habilidades sociales y que tienen una actitud respecto al pensamiento crítico que es «demasiado crítica o demasiado dogmática» (Danvers, 2015: 9).

En el entorno de enseñanza y aprendizaje, el desprecio de los tímidos o introvertidos y el uso de términos como *lurker* es parte de un vilipendio más general de los estudiantes que no se adaptan a las expectativas performativas. La palabra *feral*, del latín «salvaje», se usa unida a la palabra estudiante para referirse a los alumnos que no son fácilmente domesticados por las exigencias y restricciones del currículo formal (Hall, 2008).

Estos estudiantes son considerados rebeldes, en cuanto son incapaces o no están preparados para cumplir con las expectativas del régimen de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes «salvajes» son tanto los muy dotados como los que se considera que están en «peligro». Esta expresión eufemística se refiere a estudiantes que se considera que están en riesgo de dejar los estudios o de suspender. En educación superior se ha utilizado la solicitud por los estudiantes que quizás se encuentren en riesgo de suspender para justificar la imposición del requisito de asistencia obligatoria en la universidad (véase el capítulo 6). Aunque la motivación de estas políticas institucionales suele disfrazarse bajo capa de solicitud por los alumnos, la verdadera razón es más pragmática. Cada vez más, las instituciones de educación superior son evaluadas, y financiadas, a partir de la retención de alumnos. Dejar que los alumnos abandonen la carrera puede conducir a que se le impongan a la universidad penalizaciones económicas. La financiación está ahora directamente vinculada a la retención de estudiantes en muchos sistemas universitarios, como por ejemplo en Australia (Asmar *et al.*, 2015).

La cultura performativa tiene una tendencia más general a culpar a los estudiantes cuando no cumplen con las diferentes exigencias no académicas. Esta tendencia está estrechamente vinculada con el argumento de que los estudiantes actúan ahora como «clientes» en un sistema de educación superior cada vez más mercantilizado, una analogía utilizada por gran número de escritores e investigadores (por ejemplo, Delucchi y Korgen, 2002). Esta analogía se ha convertido en una verdad aceptada por casi todos en lo relativo a la naturaleza de la educación superior. Ha entrado en el vocabulario y ha traído consigo una tendencia cada vez mayor a vilipendiar a los estudiantes por actuar «como clientes». A los estudiantes que piden que se revisen sus notas se les califica peyorativamente de *grade grubbers* (Delucchi y Korgen, 2002), una expresión particularmente conocida en el ámbito estadounidense. *Grade begging* y *grade lawyering*[5] son expresiones sinónimas que se usan con el mismo sentido negativo.

A los estudiantes se les culpa por actuar como consumidores o clientes, pero sin embargo el modo en el que las universidades les tratan no ha hecho sino fomentar que algunos, si bien de ningún modo todos ellos, piensen en sí mismos de este modo.

Ahora bien, existen pocas pruebas para sostener el adagio popular de que los alumnos

se comportan como clientes, y de un modo que es considerado irrespetuoso e incluso difamatorio por algunos profesores, al criticar la calidad de su experiencia de aprendizaje en la universidad. Este comportamiento, según ellos, daña su reputación e incluso puede llevar a que les despidan (Jones *et al.*, 2012). Estos argumentos parecen exagerados. En un estudio a gran escala, 30.648 comentarios de estudiantes, extraídos de más de 17.000 cuestionarios de evaluación de curso, mostraron que solo el 0,04% de los mismos habían sido considerados insultantes y que solo el 0,15% habían sido calificados de «no profesionales» (Tucker, 2014). Estas cifras no constituyen una prueba clara de que los estudiantes estén actuando como «clientes» inmaduros o agresivos. En todo caso, lo que demuestra es justo lo contrario.

Conclusión

Este capítulo ha pretendido poner de manifiesto los modos en los que el giro performativo ha tenido lugar en la sociedad en general y cómo estas condiciones afectan ahora a la experiencia del estudiante universitario. La mentalidad dominante del movimiento del compromiso del estudiante es el modo en el que sus políticas y prácticas recomendadas, como la asistencia a clase o las reglas de participación, repercuten en la «mejora» cuantificable del aprendizaje del estudiante. Únicamente les preocupa si los estudiantes aprenden más, o logran más, o mejoran sus perspectivas laborales. El problema de esta forma de pensar instrumental es que ignora la importancia esencial de los derechos y de la libertad académica del estudiante. Algunos de los argumentos del movimiento de la participación del estudiante, como la centralidad de la intervención en el aula, ignoran a propósito datos evidentes puestos de relieve por la bibliografía de investigación acerca del aprendizaje del estudiante.

No obstante, es importante ir más allá de los argumentos acerca de qué es lo que produce un ambiente de aprendizaje más efectivo y alzar un estandarte distinto, el de la libertad del estudiante para aprender.

Los efectos que produce la performatividad del estudiante hay que entenderlos desde el modo en el que este planteamiento repercute negativamente en los derechos de los estudiantes en cuanto personas adultas y autónomas que han entrado en una fase voluntaria de educación: derecho a elegir cómo usar su tiempo de estudio, a aprender de forma personal, a hablar o a quedarse callados y a desarrollar sus propias ideas y valores.

Estos elementos esenciales de lo que significa ser estudiante universitario están amenazados por la cultura performativa, que plantea una serie de preguntas fundamentales:

- ¿Cómo repercuten las expectativas generadas a partir de definiciones estrechas del concepto de «participación» en la libertad académica del estudiante? ¿Tienen derecho los alumnos a ser tímidos, o incluso a quedarse callados?
- ¿De qué modo afectan los requisitos de asistencia a clase al desarrollo de la

autonomía del estudiante y a la amplitud del ámbito en el que pueden ejercer su libre albedrío?

- ¿Hasta qué punto se les permite a los estudiantes desarrollar sus propios valores sociales y actitudes en la universidad? ¿Cómo repercute la promoción explícita de la bondad de ciertos valores normativos en la libertad académica del estudiante?

Los tres capítulos siguientes buscarán respectivamente dar respuesta a cada una de estas preguntas. Al hacerlo, se apoyarán en el análisis de Skeggs (2009) acerca de cómo los *reality show* televisivos simbolizan la manifestación de la autoperformatividad en la sociedad contemporánea. La obra de Skeggs identificaba el modo en que los participantes realizan una «interpretación» o «actuación» participativa, corporal y emocional. Los estudiantes universitarios interpretan una performatividad participativa a través de su disposición a tomar parte en procesos de aprendizaje como los trabajos en grupo y los debates en el aula; interpretan una performatividad corporal asistiendo a clase o a través de los foros virtuales *online*; e interpretan una performatividad emocional en relación a valores sociales y a prácticas que exigen cumplimiento y confesión, ejemplos de las cuales incluyen la ciudadanía global incorporada al plan de estudios y las prácticas de reflexión.

Me referiré a estos tres elementos como performatividad participativa, corporal y emocional en los siguientes capítulos.

5

Performatividad participativa

El «temido proyecto del grupo»

Cuando salí del instituto y me matriculé en la Universidad de Alberta, estaba especialmente contenta por una cosa: se habían acabado los temidos proyectos de grupo. En el instituto, había una serie de cosas que me hicieron llegar a odiar las tareas en grupo. Teníamos que preparar presentaciones de forma aleatoria y nuestros compañeros ni siquiera escuchaban. Yo pensé que estudiar filología inglesa y literatura comparada en la universidad significaría que nunca volvería a tener que colaborar en tareas de grupo que no llevan a ninguna parte. Pero, ¡cuán equivocada estaba! En realidad, últimamente parece que estoy haciendo más proyectos de grupo que trabajos personales.

Cuando vi por primera vez todas las descripciones de las tareas en grupo en los programas al comenzar el curso, decidí tener una actitud lo más positiva posible. Quizás el nivel de madurez de nuestros grupos sería mayor en la universidad. Pero, ¡cuán equivocada estaba, una vez más! Parece que el trabajo en grupo no hace sino empeorar en la universidad y puedo decir con seguridad que la mayor fuente de estrés en la universidad me ha venido de trabajar con los compañeros.

Pero en vez de seguir poniéndome triste, voy a revivir el peor proyecto de grupo del que he formado parte en mi vida y así al menos quizás mi mala suerte te alegre el día. La última presentación en grupo que hice este semestre era para mis clases de literatura inglesa. Era bastante sencillo: formar un grupo de cuatro personas, leer un artículo por anticipado, preparar una presentación en PowerPoint y hablar delante de la clase. Solo una persona respondió. Los otros dos acabaron mandándome un correo electrónico con tan solo una semana de antelación. Cuando por fin comprendí lo que todos querían decir en la presentación, prepare un Google Doc, hice la parte que me correspondía y esperé. Cuando fui a mirar nuestro proyecto la víspera de la presentación por la noche, me di cuenta de que solo una de las otras personas había comenzado. Los otros dos, una vez más, no habían hecho nada.

Nerviosa, y temiéndome que la mitad del grupo se hubiera olvidado de que teníamos la presentación, volví a mirar al día siguiente por la mañana. Uno de los dos perezosos había terminado su parte. El otro miembro del grupo seguía sin haber hecho nada. Esta persona no se había olvidado, simplemente había decidido dejarlo hasta literalmente el último minuto. Cuando ya llevábamos unos 20 minutos de presentación, apareció nuestro «siempre-con-retraso» compañero de grupo; la hora de «última edición» del Google Doc revelaba que su retraso se debía a que seguía trabajando en

las diapositivas; leyó su parte y ¡SE MARCHÓ en medio de la presentación! El profesor nos bajó la nota por ello. El proyecto valía un 15% de la nota del curso y todos obtuvimos la misma nota.

Si eres una de esas personas que se toman con calma las presentaciones del grupo, por favor, pon más cuidado. En primer lugar, el efecto que tienen en las notas puede producir la diferencia entre una nota malísima y la que tú quieres verdaderamente. Pero más importante todavía es que, aunque a ti no te importe tu nota, ¡no por ello eches a perder el duro trabajo de tus compañeros!

Esta reflexión la he tomado del blog de Ravanne Lawday, una estudiante de grado de la Universidad de Alberta, en Canadá. Sus frustraciones sobre el «temido trabajo de grupo» y los vagos que casi no contribuyen, pero que no obstante obtienen la misma nota que todos los demás, le resultan muy familiares a cualquiera que haya pasado por la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. La práctica habitual es que los profesores les den a todos los miembros del grupo una «nota de grupo» (Ko, 2014: 302). Esto se debe a que tienden a fijarse en el producto de sus esfuerzos comunes, como la presentación oral o el trabajo o informe escritos, y no en los esfuerzos de cada individuo durante el proceso, algo que es más difícil, y por lo tanto que exige más tiempo, de evaluar. A resultas de ello, en los trabajos de grupo «no está tan clara la relación entre lo que cada uno aporta y lo que produce; un "caradura" puede recibir una nota alta aun habiendo contribuido más bien poco a un grupo que, por lo demás, ha trabajado bien» (Ko, 2014: 302). La cara opuesta de esta situación, cuando un estudiante trabajador recibe una nota peor que la que merecerían sus esfuerzos personales porque forma parte de un grupo más débil, también sucede, por supuesto. Este es el motivo por el que Ravanne Lawday se siente tratada injustamente.

La práctica de evaluar los trabajos en grupo ha crecido en respuesta al número cada vez mayor de estudiantes y, en parte como consecuencia, Internet está repleto de quejas de estudiantes sobre la injusticia de las notas de grupo. Es en los blogs y en otros comentarios en redes sociales que se encuentran en Internet donde los estudiantes hablan con franqueza acerca de sus experiencias en la universidad, y no en los cuestionarios oficiales sobre la experiencia de curso. Aquí es donde se someten a debate los asuntos que *de verdad* importan a los estudiantes, y no los típicos temas y preguntas fijadas de antemano por las instituciones preocupadas por su reputación. Este es el verdadero *feedback*. Las inquietudes se concentran aquí en si es justo dar notas individuales a proyectos de trabajo en grupo, uno de los asuntos que verdaderamente preocupan a los estudiantes.

Es fácil quitarle importancia a las quejas de Ravanne Lawday, alegando que son un signo de inmadurez. A los profesores les gusta decir a los estudiantes que trabajar con los demás y aprender a formar parte de un equipo es una valiosa aptitud para el mundo laboral. El consejo que dan suele ser casi siempre el mismo: «Es duro, pero la vida real es así y es mejor que te vayas acostumbrando». Los profesores más comprensivos harán sugerencias para mejorar las estrategias de comunicación y negociación con los demás

miembros del grupo, pero básicamente están dorando la misma píldora. La explicación común (que en el mundo real te ves obligado a trabajar con otros sobre los que tienes muy poco o ningún control) tiene una parte de verdad, pero solo hasta cierto punto.

Es cierto que el trabajo en grupo es importante en el entorno laboral, y que el conflicto y las contribuciones desiguales ocurren, pero en el mundo real esto suele involucrar estructuras jerárquicas que se ocupan de comprobar el comportamiento de los caraduras que dejan que los demás hagan el trabajo duro. Incluso aunque no exista una jerarquía de grupo, si uno se comporta como un caradura en un equipo en el entorno de trabajo, las noticias de su vagancia o de su incapacidad para cooperar con los demás es fácil que lleguen a oídos de alguien con autoridad bastante rápidamente. Por consiguiente, podrá afectar negativamente a su valoración como empleado y a sus perspectivas de promoción e incluso de mantener su puesto de trabajo. Esta realidad implica que ser un caradura es un comportamiento mucho más arriesgado en el entorno laboral que como miembro de un grupo de compañeros en la universidad.

Las inquietudes de los estudiantes sobre la justicia de los trabajos en grupo son uno de los asuntos más familiares en el ámbito de la educación superior (por ejemplo, véase Flint y Johnson, 2011). Y, sin embargo, no se percibe como una cuestión verdaderamente seria. Por el contrario, los problemas que tienen lugar con motivo de la evaluación del trabajo en grupo son considerados como muy secundarios respecto a los beneficios del aprendizaje cooperativo y colaborativo. Esta forma de trabajo se considera, por lo general, esencial para el desarrollo de las actitudes adecuadas para el mercado laboral, así como apropiada para lograr que los estudiantes aprendan activamente y para que adquieran de forma social significado y conocimiento para sí mismos. La filosofía del constructivismo social interpreta el desarrollo del conocimiento como un proceso individualizado de comprensión del mundo. Esto significa que la experiencia personal es tan importante como el conocimiento de los expertos, lo cual ha llevado a la tendencia a enfatizar la importancia de que los estudiantes construyan su propia comprensión personal de un modo público, a través de la interacción social, en vez de enfrentarse al conocimiento y adquirirlo en forma de actividad privada. El estudiante se ha convertido en un «hacedor de conocimiento» (Holmes, 2004: 627). La función del profesor consiste, por tanto, en facilitar el desarrollo del estudiante más que enseñar, puesto que ya no se acepta que el conocimiento sea una construcción objetiva.

La primacía de los planteamientos activos y colaborativos implica que las cuestiones relativas a la equidad o a la justicia al conceder notas a los grupos, así como los derechos de los estudiantes a elegir cómo prefieren aprender, pasan a ser vistos como consideraciones secundarias, si es que son tenidos en cuenta en absoluto. La expresión «aprendizaje centrado en el estudiante» suele utilizarse unida a planteamientos activos del aprendizaje que están dirigidos a representar el polo opuesto a los llamados «pasivos». Aquí se suele asumir que los estudiantes están aprendiendo de forma pasiva si el profesor está hablando, en vez de estar aprendiendo activamente a través del trabajo colaborativo y del debate con sus compañeros.

«Centrado en el estudiante» es una expresión que siempre pretendió incluir, más que

excluir, las consideraciones relativas a los derechos y a la justicia. Se trata tanto de lo que es justo como de lo que «funciona» o es «efectivo» para el aprendizaje del estudiante.

En este capítulo voy a estudiar cómo la expresión «centrado en el estudiante», tal y como fue definida por el psicoterapeuta estadounidense Carl Rogers a principios de los años 50, ha llegado a ser generalmente aceptada como un principio guía en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, utilizado para justificar lo que yo llamo *performatividad participativa*. Aunque las intenciones de Rogers y de otros teóricos de la educación eran desarrollar una forma de educación más democrática y liberadora, veremos cómo «centrado en el alumno» se ha transformado en un concepto fundamentalmente autoritario, en la era de la educación superior de masas.

Comprender qué significa aprendizaje «centrado en el estudiante»

Serán pocos los que defiendan que la educación no debe estar centrada en el estudiante. Sugerir lo contrario podría parecer perverso. En efecto, en lo relativo a la práctica de la enseñanza, centrarse en el estudiante se ha convertido en el principio orientador por excelencia de la teoría educativa en los últimos 40 años. El psicoterapeuta Carl Rogers derivó este término de su estudio del planteamiento de la terapia centrada en el paciente, defendiendo que, si el objetivo de la terapia es ayudar a la persona a enfrentarse de forma constructiva a su propia situación existencial, seguramente convendría aplicar también el mismo planteamiento a la educación. Al explicar cómo esta perspectiva de la educación se apoyaba en el concepto de la terapia centrada en el paciente, Rogers afirmó su primer y quizás más famoso principio guía: «No podemos enseñar a otra persona; solo podemos facilitar su aprendizaje» (Rogers, 1951: 389).

Este principio afirma que los profesores deberían comenzar por considerar las necesidades e intereses de cada alumno, más que su propio proyecto. Rogers percibió que el objeto de la educación es más la «facilitación del aprendizaje» (1969: 105) que la enseñanza. Su argumento era que tenía que darse un cambio de perspectiva, de la enseñanza al aprendizaje. Esto se suele expresar como «centrarse en el alumno», en vez de «centrarse en el profesor». Al explicar en lo que consiste el aprendizaje centrado en el alumno, Rogers parodia a un grupo de profesores universitarios debatiendo sobre el diseño de un nuevo plan de estudios y discutiendo cómo van a cubrir el currículo del curso, evitar solapamientos y dividir el contenido a lo largo de los diversos años de estudio. Esto, para Rogers, ejemplifica un planteamiento centrado en el profesor, que presta más atención a las preocupaciones e intereses de los instructores en impartir información y en asegurar que los estudiantes reproduzcan en los exámenes las que ellos consideran que son las ideas más importantes.

Al explicar la expresión «centrado en el estudiante» Rogers identificó muchos de los principios que hoy les resultan familiares a los educadores: crear un ambiente permisivo y

en el que no se juzgue a las personas, fomentar el debate individual y en grupo, replantear la figura del profesor como facilitador del aprendizaje y animar a los estudiantes a que se autoevalúen (Rogers, 1951). Además, Rogers subrayaba que los estudiantes aprenden mejor cuando el proceso educativo les ayuda a construir el propio sentido de la vida.

El vocabulario utilizado actualmente tanto a nivel nacional como institucional refleja en gran medida el énfasis de Rogers en el aprendizaje del estudiante más que en la enseñanza. Este cambio es significativo si se comparan los discursos de dos importantes informes nacionales sobre educación superior en el Reino Unido: el informe Robbins, publicado en 1963, y el informe Dearing, que apareció 34 años más tarde, en 1997. Como Barnett (1999) ha señalado, el informe Robbins se centra principalmente en los docentes, en su papel de «profesores», y en cómo pueden mejorar su «enseñanza», e incluye un capítulo dedicado a debatir estos temas. Por el contrario, ninguno de los títulos de los capítulos del informe Dearing contiene las palabras «profesor» o «enseñanza». Por el contrario, se centra sobre todo en el «estudiante», en la importancia de la «formación permanente» y de permitir a los estudiantes que se conviertan en «participantes activos en el proceso de aprendizaje» (citado en Barnett, 1999: 299). Este informe refleja el cambio hacia lo que ahora se ha convertido en generalizado y popular, indicando que se privilegia la centralidad del aprender sobre el enseñar. En aras de equilibrar los objetivos de los profesores y de las instituciones, el informe recomendaba que se estableciera un «Instituto para el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior» (que posteriormente se convertiría en la *Higher Education Academy*, o «Academia de educación superior»), con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza y establecer la docencia universitaria como una profesión. La alteración del orden tradicional de los términos «enseñanza» y «aprendizaje» en el título del instituto sugerido, era intencionalmente simbólica, situando el aprendizaje *antes* de la enseñanza.

Cambiar el discurso, pasando de enseñanza a aprendizaje del estudiante encaja bien con los principios de Rogers, pero a este le preocupaba algo más que la simple semántica y quería que los estudiantes gozarán de libertad para aprender en el modo que ellos quisieran. Este era el corazón de la teoría de Rogers y se expresaba en el título de uno de sus libros, *Freedom to learn*, publicado en 1969. Él creía que debía dejarse a la responsabilidad del estudiante determinar el ritmo al que aprender, el nivel académico o dificultad, y hasta qué punto se sentía motivado para avanzar en su progreso intelectual (Rogers, 1969: 17-18).

Así pues, el aprendizaje centrado en el estudiante, según Rogers, consiste fundamentalmente en dar autonomía a los estudiantes y en entregarles el poder de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Se trata de quién controla el contenido del plan de estudios y el ritmo al que los estudiantes progresan. En *Client-centered Therapy* (1951), Rogers enfatizaba el vínculo entre el aprendizaje centrado el estudiante y los principios democráticos, opuestos a los de la cultura educativa trivalente que caracterizaba como mucho más autoritaria o centrada en el profesor. Afirmaba que «el objetivo de una educación democrática es ayudar a los estudiantes a convertirse en

personas» (Rogers, 1951: 387), manifestando así su convicción de que el control debía pasar desde los profesores, al estudiante.

Para Rogers, la libertad del estudiante consistía en el desarrollo de su «autonomía interior» (1969: 271). Esto implicaba que los estudiantes tuvieran el valor de ser libres, desarrollando su propio sentido personal. Él definía aprendizaje, por usar el título de otro de sus libros, como «llegar a ser persona». La idea que Rogers tenía del estudiante que aprende era diametralmente opuesta a la del planteamiento conductista. La idea de que el comportamiento y el cambio se pueden observar en el entorno era, en la década de los años 50, la escuela dominante de pensamiento en psicología, representada por los trabajos de Skinner, Pavlov y otros. El pensamiento y los escritos de Rogers iban contra el paradigma dominante de su disciplina, al oponerse a esta escuela de pensamiento. Él comprendía que la autonomía en el aprendizaje en su sentido más auténtico implica el derecho a realizar las propias decisiones en cuanto adulto. Esto significa que incluso las elecciones que los alumnos puedan hacer en desacuerdo con los profesores o educadores tienen que ser respetadas. Esto incluye el derecho del estudiante a aprender del modo que prefiera. Rogers afirmaba que incluso si los estudiantes desean aprender de forma pasiva en vez de activa, se les debería permitir realizar esta elección: «Si los estudiantes son libres, deberían ser tan libres para aprender de forma pasiva como para iniciar su propio aprendizaje» (1951: 134).

Rogers buscaba ilustrar planteamientos de aprendizaje centrados en el estudiante utilizando ejemplos de cursos preparados por otros profesores de educación superior a los que él respetaba. Uno de los cursos que dio como ejemplo de lo que él consideraba una buena práctica había sido preparado por Volney Faw, profesor del *Lewis and Clark College*, en los Estados Unidos. El curso del profesor Faw tenía una serie de características originales, que incluían darles a los alumnos la opción de elegir entre proyectos individuales o de grupo, así como de decidir por sí mismos si querían o no asistir a clase. Rogers (1969: 37) cita con aprobación el siguiente pasaje de los apuntes del profesor Faw:

> No habrá penalización por faltar a una o a todas las clases. De hecho, se anima a los estudiantes a no asistir cuando consideren que la actividad en la que están ocupados es de mayor importancia psicológica que atender a la clase.

Está claro que Rogers concebía el estar centrado en el estudiante en el sentido de respetar las elecciones y decisiones del alumno, incluso en situaciones en las que un profesor o educador pudiera desear que el estudiante realizara una elección distinta, como no aprender de forma activa o preferir una tarea individual a participar en un proyecto del grupo. Aquí se trata de la auténtica capacidad de elegir, en vez de imponer un modo o estilo de aprendizaje a todos los estudiantes. Tal y como Rogers lo veía, cada estudiante tiene el derecho de aprender del modo que prefiera y no se le debe engatusar, obligar ni presionar de otro modo para que lo haga de formas en las que no quiere hacerlo. Él comprendía que centrarse en el estudiante tenía que ver con los derechos del estudiante, y no solo con que el aprendizaje fuera más «efectivo». Este es un argumento

crucial y se encuentra en el corazón mismo de lo que defiendo en este libro.

Es importante no olvidar que Rogers escribía desde el punto de vista de un psicoterapeuta. Él derivaba la idea del aprendizaje centrado en el estudiante de la identificación de la importancia de centrarse en el paciente en relaciones terapéuticas cara a cara. Rogers recomendaba el uso de un círculo, conocido como el *círculo del aprendizaje*, como el modo deseable de crear un ambiente adecuado en el aula. Para él era importante porque establecía una base relajada, igualitaria y democrática para la participación y simbolizaba físicamente el nuevo papel del profesor como facilitador o líder del debate, y no como una figura autoritaria; pero es necesario comprender que escribía en una época muy anterior a la educación superior de masas, cuando los grupos de tamaño relativamente pequeño eran frecuentes. Los profesores universitarios que trabajan en sistemas de educación superior de masas, no se pueden permitir el lujo de tener grupos de pequeño tamaño y círculos educativos íntimos. Este es uno de los retos más significativos a los que se enfrentan y, hasta cierto punto, el motivo por el que la naturaleza voluntaria de los principios de Rogers ha tendido a ser sacrificada en aras de la eficiencia y de la «adquisición de aprendizaje».

La nueva ideología del aprendizaje

El trabajo de Rogers ha sido profundamente influyente a la hora de ofrecer un fundamento para la comprensión de cómo enseñar de un modo distinto. Los principios que subrayó en relación a centrarse en las necesidades de los estudiantes más que en los deseos de los profesores son ahora generalmente aceptados. Por todo el mundo, las universidades profesan el compromiso de ofrecer un planteamiento de aprendizaje centrado en el estudiante (Frambach *et al.*, 2013). Ahora es normal encontrar referencias a «el aprendizaje y la enseñanza», en vez de a «la enseñanza y el aprendizaje», en todo tipo de documentos estratégicos de las universidades, en los títulos de los que tienen las principales responsabilidades como directores de desarrollo educativo o como vicerrectores de estudiantes, así como en la terminología de los departamentos de desarrollo educativo y de los planes de estudio. «Aprendizaje y enseñanza» es ahora la terminología común.

En el Reino Unido, *Million+* (2012: 6) un conjunto de universidades modernas, principalmente orientadas a la enseñanza, ha declarado que las instituciones integrantes de la plataforma están a la vanguardia de la enseñanza centrada en el estudiante y que su planteamiento «refleja las aspiraciones de las universidades a tener un impacto transformador en los estudiantes al ofrecer una experiencia de aprendizaje dinámica, interactiva e inspiradora». Centrarse en el estudiante es el principio nuclear que se encuentra en el corazón de los planteamientos populares de aprendizaje y enseñanza, incluyendo el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje experiencial. En la práctica, el aprendizaje centrado en el estudiante en su verdadero sentido solo se ha

introducido de forma parcial en las estrategias de aprendizaje y enseñanza y en las políticas institucionales de «participación». Estas acentúan la necesidad de que los alumnos participen activamente en clase en vez de ser aprendices pasivos (por ejemplo, Penn State University, 2013). No reflejan la postura más matizada y democrática de Rogers, que defiende que se deben respetar los deseos de cada estudiante.

La formación que los profesores universitarios reciben en la actualidad sobre cómo enseñar está conformada en gran medida por autores y teóricos que proceden del campo de la psicología, en vez de nacer de teorías e ideas de materias como la sociología, la filosofía, la historia y la ciencia política, que son importantes para comprender la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en un contexto sociopolítico más amplio. Los cursos de formación para profesores universitarios se basan en un «currículo psicologizado» (Malcolm y Zukas, 2001). Es otra explicación de por qué los derechos del estudiante, en cuanto opuestos a la «efectividad» del aprendizaje, tienen una prioridad tan escasa. La formación de los profesores para la enseñanza universitaria está dominada por un pequeño número de conceptos tomados de la psicología del aprendizaje, especialmente el centrarse en el estudiante y la importancia de promover el aprendizaje profundo (como opuesto al superficial) (Kandlbinder y Peseta, 2009).

Esta última distinción procede de la obra de Marton y Säljö (1976) y es uno de los cinco conceptos más influyentes de este tipo de cursos (Kandlbinder y Peseta, 2009). La expresión «aprendizaje profundo» es característica de un planteamiento del conocimiento para establecer vínculos entre conceptos; y pretende explicar y dar un sentido personal a los conocimientos. El planteamiento «superficial», por el contrario, se asocia con lo opuesto: adquirir una comprensión superficial del conocimiento, sin el compromiso de investigar a fondo los conceptos y haciendo justo lo necesario para aprobar los exámenes y otras evaluaciones. En la actualidad es prácticamente un artículo de fe de estos cursos de formación que las energías del profesor se deben dirigir a animar a sus estudiantes al aprendizaje profundo.

La adopción de una filosofía centrada en el estudiante en la formación de profesores universitarios puede parecer un buen signo para el futuro de la educación superior. Los programas no se ruborizan por querer «transformar los planteamientos académicos de la enseñanza, pasando de estar centrados en el profesor a estar más centrados en el estudiante» (Hanbury *et al.*, 2008: 480).

Para sus entusiastas, el aprendizaje centrado en el estudiante es casi una misión personal de cambiar la universidad para mejor, pero a menudo se trata de las mismas personas que emprenden investigaciones sobre aprendizaje del estudiante. Esto lo refleja la bibliografía sobre enseñanza en educación superior, centrada estrechamente en identificar planteamientos educativos, medir su efectividad y aplicarlos en la práctica (Howie y Bagnall, 2013). Esta bibliografía cosifica ciertos conceptos y se apoya fuertemente en métodos cuantitativos para intentar demostrar relaciones entre variables (Malcolm y Zukas, 2001). El aprendizaje es considerado como una actividad inherentemente gozosa y gratificante para los estudiantes, de los que se espera que se dediquen por completo a sus estudios, que desarrollen la capacidad de autoevaluarse

(Nicol, 2010) y que se interesen por comprender los conceptos subyacentes a la materia, de forma que adopten una actitud de aprendizaje profundo y no superficial.

Desafortunadamente, el aprendizaje profundo y superficial se ha convertido en un dualismo moral simplista de forma muy similar a lo que sucede con el aprendizaje centrado en el estudiante o en el profesor (Macfarlane, 2015b). Centrarse en el profesor implica una negligencia egoísta respecto a las necesidades e intereses de los alumnos, mientras que a los estudiantes que adoptan un planteamiento de aprendizaje superficial se les percibe, de forma similar, como moralmente deficientes porque rechazan ahondar en sus estudios con el suficiente interés, profundidad o compromiso académico. Se trata de dicotomías inútiles, ya que implican que hay un modo correcto y otro incorrecto de enseñar, y una forma adecuada y otra inadecuada del estudiante para aprender. El poder de la dicotomía profundo/ superficial ha conducido al menosprecio y a la acusación de los estudiantes de tener la actitud «incorrecta» cuando prefieren estudiar de forma superficial (Case y Gunstone, 2003). Para Rogers, el aprendizaje superficial sería considerado como una elección que el estudiante tiene derecho a hacer, incluso aunque al profesor le gustaría más que aquel comprendiese los principios subyacentes y los conceptos con una mayor profundidad. No debería ser una razón para un cierto tipo de censura moral.

Existe mucha retórica acerca de la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante en la universidad. Pero la perspectiva de Rogers sobre lo que significa que un estudiante es libre para aprender tiene poco que ver con cómo se trata a los estudiantes en los sistemas de educación superior de masas. Esto se debe en parte a que los principios de la enseñanza centrada en el estudiante no han sido puestos en práctica de forma genuina y a que las instituciones han creado un entorno de aprendizaje que cada vez depende más de la vigilancia y la coerción. Este autoritarismo es ajeno al ideal liberador en el que consiste estar auténticamente centrado en el estudiante.

La incómoda verdad

La verdad es que lo que Rogers quería decir cuando hablaba de aprendizaje centrado en el estudiante resulta hoy, de forma general, (mal)interpretado y entendido de forma incorrecta. De ningún modo prescribe un planteamiento de aprendizaje de «talla única», basado en el aula. Estas son algunas verdades incómodas sobre el aprendizaje del estudiante que los educadores partidarios del aprendizaje activo casi nunca se toman con la suficiente seriedad:

- Los estudiantes prefieren clases con interacción limitada (como por ejemplo, con preguntas y respuestas) a métodos más centrados en el estudiante (Fusaro y Couture, 2012).
- Las percepciones de los estudiantes acerca de la calidad de la enseñanza repercuten en la asistencia a la clase (Kelly, 2012; Dolnicar, 2005; Dolnicar *et al.*,

2009; Friedman *et al.*, 2001).

- El aprendizaje «superficial» es esencial para una gestión eficiente del tiempo y para estar en control del mismo (Case y Gunstone, 2003).
- A menudo, a los estudiantes el trabajo con sus compañeros les parece una pérdida de tiempo y les resulta molesto escuchar a compañeros de clases dominantes (Hancock, 2004).
- Las notas por trabajo del grupo son percibidas frecuentemente como injustas por los estudiantes (Volet y Ang, 1998; King y Behnke, 2005).
- A menudo los estudiantes se sienten incómodos al compartir sus opiniones en clase (Graham *et al.*, 2007).
- Los criterios de evaluación suelen enmascarar «criterios ocultos» en el sentido de que el trabajo del estudiante es valorado por la cantidad de esfuerzo que se percibe que han puesto (Sadler, 2010) o por simpatía del estudiante (Carless, 2015).
- Hay estudiantes a los que les pone nerviosos la pérdida de anonimato en una clase grande cuando se usa un estilo de enseñanza «centrado en el estudiante» (Machemer y Crawford, 2007).
- El aprendizaje centrado en el estudiante se basa principalmente en valores e ideas occidentales (Asmar *et al.*, 2015; Frambach *et al.*, 2013).

Los problemas que se plantean en esta lista son significativos y, por lo común, bien conocidos, al menos por los investigadores del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior. Sin embargo, existe una renuencia colectiva a tratarlos como problemas serios, perjudicando de este modo a los estudiantes y a su libertad para aprender en la universidad. Las dificultades relacionadas con planteamientos educativos que exigen que todos los estudiantes participen en ambientes activos y colaborativos en el aula tienden a ser vistas como poco más que un inconveniente menor, pasando por alto que tienen un impacto significativamente negativo en la libertad del estudiante para aprender. Se consideran problemas técnicos o asuntos colaterales relacionados con las técnicas de enseñanza y evaluación, más que retos fundamentales o significativos. Esto ha planteado lo que Lesley Gourlay (2015) ha llamado la «tiranía de la participación» en la universidad. Se han sugerido una serie de estrategias para hacer que las notas del grupo sean más justas, como poner más atención a los procesos que a los resultados.

Hay mucho más debate acerca de si dejar a los estudiantes libertad para elegir a sus compañeros de grupo. Ahora bien, en estos debates el principio de elección en el sentido de *cómo* aprender, defendido por Rogers, se saca a colación pocas veces, por no decir nunca. Por el contrario, el debate se centra en cómo hacer algo menos injusto un proceso obligatorio. La lógica del movimiento de la participación del estudiante es que lo que hay que tener principalmente en cuenta es la efectividad del aprendizaje, valorada en términos de «adquisición de aprendizaje», y la relevancia del trabajo en grupo para la supuesta ampliación de las aptitudes de empleabilidad.

Existen dos razones para este descuido de la justicia. En primer lugar, las interpretaciones del constructivismo social de la enseñanza en la educación superior

implican que la interacción social en el aprendizaje sea considerada sacrosanta. El constructivismo social privilegia los datos adquiridos por experiencia personal sobre el conocimiento de los expertos. Este rechazo del objetivismo significa que la libertad del estudiante se define principalmente como procedente de que se les dé la oportunidad de construir su propia comprensión, incorporando y legitimando sus propias experiencias personales. Aplicada a todas las materias a lo largo y ancho de la educación superior, esta interpretación de la enseñanza a partir de los principios del constructivismo social tiene el efecto de menoscabar la función de los catedráticos y profesores, en su calidad de expertos. Sin embargo, incluso aunque la intención sea liberadora, plantear la enseñanza de este modo no resulta liberador para los estudiantes si se les niega una elección auténtica acerca de cómo aprender. A los estudiantes que prefieren aprender de modos que no encajan con los dogmas del constructivismo social se les etiqueta de rebeldes, porque carecen de la actitud adecuada para aportar sentido a la conversación o en la interacción con los demás.

La segunda razón para el descuido de la justicia es que el movimiento de la participación del estudiante está dominado por la necesidad de medir la efectividad y eficiencia del aprendizaje del estudiante, y no por asuntos relativos a la justicia para con el estudiante. Esta convicción, a menudo expresada por los que escriben sobre teoría del aprendizaje, es que una técnica de enseñanza o un consejo servirán para superar cualquier problema (o injusticia) relativos al proceso pedagógico o evaluativo. Este es el motivo por el que los problemas planteados por el comportamiento de los «caraduras» a la hora de valorar trabajos de grupo no son tratados como problemas fundamentales que afecten a la libertad personal y a los derechos de los estudiantes, sino como fallos técnicos que se pueden solventar controlando los procesos de grupo (Brown, 1994).

Las interpretaciones estrechas del constructivismo social no solo ordenan que los estudiantes aprendan a través de la interacción. Además, redefinen la función del profesor y, en el proceso, la importancia de que los estudiantes construyan la comprensión del conocimiento *por sí mismos*. Desafortunadamente, esto se confunde frecuentemente con que los estudiantes accedan a este proceso *por sí mismos* (Mascolo, 2009: 7). Los estudiantes deberían gozar del apoyo de su profesor y del espacio intelectual para llegar a sus propias conclusiones acerca de lo que se les enseña.

Centrarse en el estudiante no debería ser usado como excusa para mandar a los estudiantes a aprender por sí mismos sin el apoyo y la guía adecuados. Decirles grandilocuentemente a los estudiantes que «se hagan responsables de su propio aprendizaje» se ha vuelto un lema familiar y es utilizado algunas veces para justificar la carencia de un suficiente apoyo o andamiaje para el aprendizaje. Los estudiantes son conscientes, y con dolor, de este problema por el modo en el que se plantea en la práctica al aplicar el aprendizaje centrado en el estudiante. Su principal preocupación es que se les dirá que «vayan y aprendan por sí mismos, sin la necesaria orientación y antes de haber adquirido las suficientes capacidades» (cita de un estudiante, en Lea *et al.*, 2003). Por el contrario, como muy bien dice este estudiante, necesitan una estructura, un andamiaje a partir del cual puedan aprender de forma independiente, con o sin el profesor.

Estar centrado en el profesor significa que el profesor tiene la autoridad, en su calidad de experto, para comunicarles a los estudiantes un conjunto especializado de conocimientos en el estilo que le parezca más adecuado. Normalmente esto implica el uso de la clase magistral en la que el papel predominante del estudiante consiste en escuchar mientras del profesor habla (Mascolo, 2009). El papel del profesor debería ser animar a los alumnos a convertirse en estudiantes profundos, en vez de superficiales. En efecto, el estilo censurador de expresiones como «centrado en el profesor» y «aprendizaje superficial» implica, ciertamente, aprendizaje o enseñanza «malos»; significa que no está de moda poner en tela de juicio los postulados del constructivismo social ni las exigencias performativas para los estudiantes.

Curiosamente, aunque la expresión «centrado en el alumno» implica de forma consciente que se ponga el foco de atención en las necesidades del alumno, se ha tendido a hacer caso omiso de los efectos negativos de las técnicas participativas, a causa de los argumentos que se centran en los beneficios que los estudiantes reciben de alcanzar determinados resultados de aprendizaje.

Son muchas las evidencias de que los estudiantes prefieren aprender en modos que a menudo son negativamente etiquetados como tradicionales o pasivos, especialmente mediante la lectura. En un estudio sobre 15.000 estudiantes de grado en varias universidades de Canadá, Fusaro y Couture (2012) encontraron que los estudiantes prefería las clases magistrales, si estas eran interpelantes y relevantes, a las actividades de debate. El estudio muestra que los profesores sobreestiman hasta qué punto los estudiantes prefieren este último estilo. Esto significa que, aunque la bibliografía enfatiza la superioridad del aprendizaje activo, los estudiantes siguen teniendo en gran estima las clases magistrales y consideran desconcertantes algunos elementos del aprendizaje activo, como la cantidad de tiempo que exigen estas actividades y el miedo a no ser capaces de abarcar todo el material del curso. Los estudiantes quieren que las clases magistrales sean interactivas e interpelantes, pero definidas, en un sentido relativamente limitado, como aquellas en las que el profesor hace su presentación del tema, los alumnos escuchan, toman o reciben apuntes y luego se les da la oportunidad de hacer preguntas y, quizás, se hacen algunos ejercicios para comprobar el progreso (Sander *et al.*, 2010). Desean, o prefieren, una clase magistral interactiva a otros planteamientos como el de la enseñanza centrada en el estudiante y el trabajo de grupo.

La relación calidad-tiempo

Irónicamente, las aptitudes que hacen falta para tener éxito la universidad y después de la misma pueden contradecir la premisa de que el planteamiento profundo y conceptual del aprendizaje es superior al superficial o estratégico. La gestión del tiempo es una capacidad esencial en la era de información. El tiempo «rápido» está desplazando al tiempo «lento» (Eriksen, 2001). «Tiempo rápido» se refiere al desplazamiento del

tiempo como un concepto lineal, de modo secuencial, implicando acciones y procesos simultáneos. El «tiempo lento», que representa periodos sin interrupción en los que las personas pueden pensar y reflexionar, es especialmente importante en la vida académica, en la que los estudiantes tienen que intentar aprender y tener ideas y experiencias nuevas. La capacidad de las personas para gestionar esta «tiranía del tiempo», como la llama Eriksen, se ha convertido en esencial para una sociedad que valora la eficiencia por encima de todo. Los estudiantes (y los profesores) tienen que adaptarse a las exigencias del tiempo rápido y a la sobrecarga de información del mismo modo que el resto de las personas en la sociedad contemporánea priorizan tareas a partir de la relación calidad-tiempo de las mismas.

Por consiguiente, en vez de adoptar un planteamiento conceptual del aprendizaje, a los estudiantes les resulta más fácil identificar un planteamiento basado en su gestión del tiempo. Esto se puede representar como estar «en control» o bien «sin control» del tiempo (Case y Gunstone, 2003: 55). Los estudiantes consideran una gestión eficaz del tiempo como el factor más crítico para determinar su éxito. Emprender actividades que impliquen una comprensión profunda se percibe a menudo que exige demasiado tiempo, y las decisiones se toman «ante todo y sobre todo según la tarea valga para la nota y cuánto» (Case y Gunstone, 2003: 62). Esto es un fuerte indicio de que los estudiantes se plantean el aprendizaje en el modo conocido como «estratégico», diseñado para maximizar sus logros personales (Kneale, 1997; Entwistle y Ramsden, 1983).

El planteamiento estratégico del aprendizaje es en realidad una variante del planteamiento superficial, puesto que no se centra principalmente en un compromiso conceptual profundo. Aunque esto se asocia con que los estudiantes no logran comprender adecuadamente los conceptos subyacentes a las materias, la capacidad de hacer elecciones discriminatorias a propósito de cuanto esfuerzo emplear frente a las presiones del tiempo es una capacidad vital en la era de la información. Los estudiantes universitarios están haciendo una elección voluntaria cuando deciden utilizar su tiempo en estudiar para obtener un título. Podrían utilizar su tiempo de otros modos: en divertirse, en pasar tiempo con sus amigos y familiares, o en actividades remuneradas, incluyendo el empleo a tiempo completo. Aquí es importante comprender y respetar las elecciones que los estudiantes hacen sobre el modo en el que eligen aprender y sus motivaciones para el estudio.

Una mala relación calidad-tiempo es otra de las razones por las que a los alumnos les pueden molestar las actividades de grupo. Estos procesos son alabados por quienes defienden que las instituciones deberían «concentrar sus esfuerzos principalmente en que los estudiantes desarrollen la habilidad de evaluar críticamente la calidad y la repercusión de su propio trabajo» (Nicol, 2010: 7). Sin embargo, existen indicios sustanciales de que los estudiantes con buena predisposición a trabajar por su cuenta pueden percibir el tiempo empleado en debatir con sus compañeros como una mala inversión de su tiempo y encontrar molesto tener que escuchar a compañeros de clase poco formados y dominantes (Hancock, 2004).

Hay algo más que un olorcillo a elitismo en la insistencia en el aprendizaje profundo.

Las exigencias de que los estudiantes deberían aprender profundamente y manifestar entusiasmo por sus estudios se basan en la premisa de que hay algo que no va bien con los estudiantes que no quieren estudiar la base conceptual de una materia en profundidad. Es «bueno para ellos» o evidente en sí mismo. Y sin embargo, este es un punto de vista esencialmente elitista de la finalidad de la educación superior, expresado generalmente por académicos que escriben y discurren sobre planteamientos profundos, y a los que les cuesta comprender por qué otras personas quizá no compartan su nivel de pasión y compromiso con la disciplina que ellos han elegido. Ellos esperan que los estudiantes estén deseosos de aprender en profundidad sobre la materia que ellos han elegido, como si quisieran convertirse ellos mismos en profesores universitarios. Las percepciones de que existe una falta de compromiso con el aprendizaje profundo se atribuyen a menudo a los efectos de la mercantilización en los estudiantes, pero hay más de un indicio de que se piensa en una inexistente época dorada con respecto a que los estudiantes contemporáneos no están intrínsecamente motivados por sus estudios. Esta idea normalmente da por hecho que los estudiantes solían estar más motivados y que eran menos instrumentalistas en las generaciones anteriores. Sin embargo, no existen muchas pruebas que apoyen esta leyenda urbana.

Las investigaciones publicadas a principios de los años 70, durante un período de educación superior más elitista que masificado, indica que los estudiantes no estaban principalmente motivados por el conocimiento de las disciplinas (Little, 1970; Startup, 1972; Wankowski, 1973). La realidad de los sistemas de participación masiva en la educación superior en las naciones desarrolladas es que ir a la universidad se ha convertido en un ritual de paso para casi todos los jóvenes razonablemente bien formados que quieran tener una carrera profesional en cualquier ocupación no manual. Hoy ya no es posible presentarse a puestos de trabajo con perspectivas de una carrera profesional a largo plazo sin ningún título universitario. Los empleadores consideran el título universitario como un requisito mínimo y a menudo ni siquiera tendrán en cuenta a un solicitante de empleo que carezca del mismo. Casi todas las ocupaciones profesionales exigen una titulación. Pensar que los estudiantes no están tan intrínsecamente motivados como las generaciones anteriores ilustra el modo en el que un instinto elitista sigue prevaleciendo en el sistema de educación superior de masas, como originalmente había observado Scott (1995).

La tiranía de la participación

La participación es un principio esencial de la nueva ideología del aprendizaje en la universidad. Los estudiantes tienen que ser «activos» y tomar parte en actividades colaborativas y cooperativas. Al respecto se suele argumentar que ser un participante activo mejorará las aptitudes laborales del estudiante, junto a su independencia, motivación y pensamiento crítico. Sin embargo, es necesario mirar más allá de los

posibles beneficios cuantificables de aprendizaje. La participación en el aprendizaje activo exige una «interpretación» o «actuación» por parte de los estudiantes: que levanten las manos, que formulen preguntas, que intervengan en debates y que hablen con sus compañeros y profesores en presencia de toda clase. La incomodidad que estas exigencias puede causarles a los estudiantes es algo que raramente se toma en serio. Más todavía, existe la tendencia a asumir falsamente que solo los estudiantes chinos y de otros países del Sur de Asia encuentran difíciles las exigencias de la participación.

Hay estudios que han demostrado que existen importantes diferencias en la comprensión de la aplicabilidad intercultural del aprendizaje centrado del estudiante (Asmar, 2005; Asmar *et al.*, 2005; Frambach *et al.*, 2013).

El uso de sistemas inalámbricos de respuesta se ha vuelto habitual en las aulas universitarias. En un estudio a propósito de su uso, casi la mitad de los estudiantes (47%) se mostraban renuentes a compartir sus propias opiniones públicamente en clase (Graham *et al.*, 2007: 245). El empleo de estos sistemas es significativo del énfasis que ahora se le da a provocar las respuestas en los alumnos, algo a lo que se oponía Carl Rogers (véase el capítulo 8). A los estudiantes se les obliga a arriesgarse a pasar vergüenza si dan una respuesta equivocada o una opinión que preferirían guardarse para sí mismos. Incluso cuando las respuestas se dan de forma anónima, algunas veces los alumnos se darán cuenta de cómo han respondido los otros compañeros, especialmente cuando se vinculan a procesos de grupo. Aunque los profesores a menudo aseguran que hacer un esfuerzo para subrayar que las opiniones de los alumnos son bienvenidas y que no se juzgará si son «correctas» o «equivocadas» (por ejemplo, Ni Raghallaigh y Cunniffe, 2013), esta es esencialmente una perspectiva centrada en el profesor de lo que significa crear una experiencia de aprendizaje «seguro». Esta perspectiva no hace nada para eliminar los temores del estudiante que quizás sienta vergüenza frente a la crítica de sus compañeros.

Otra de las consecuencias de pedir a los estudiantes en una clase grande que aprendan de forma colaborativa es que les obliga a perder el anonimato (Machemer y Crawford, 2007: 24). Aunque la confidencialidad y el anonimato son considerados fundamentales en el pensamiento sobre ética de la investigación, estas consideraciones casi nunca se extienden a los estudiantes que aprenden en el aula, a pesar del evidente desequilibrio de poder. Todas estas son razones por las que los estudiantes dicen sentir nervios e inseguridad cuando la enseñanza se organiza de un modo deliberadamente centrado en el estudiante (Lea *et al.*, 2003), donde «centrado en el estudiante» significa utilizar el aprendizaje activo con todos, en vez de respetar las preferencias individuales de los estudiantes. Las expectativas vinculadas con la participación individual y con la evaluación de dichas contribuciones ignoran el derecho del estudiante «a permanecer en silencio» (Chanock, 2010) y la función del silencio en el aprendizaje de los estudiantes (Jin, 2012).

El trabajo en grupo, junto a muchas otras formas de evaluación continua, ha crecido significativamente en la educación superior como respuesta a los masivos números de estudiantes (Richardson, 2014). Como ilustraba el blog de Ravanne Lawday al principio

de este capítulo, a menudo los estudiantes perciben trabajar y aprender con otros en tareas de grupo de una forma para nada positiva (por ejemplo, Pfaff y Huddlestone, 2003; Ni Raghallaigh y Cunniffe, 2013). Existen una serie de problemas que ponen en tela de juicio la efectividad y la justicia del trabajo en grupo al evaluar estas actividades (Volet y Ang, 1998). Una consideración es si los grupos se forman libremente o si los hace el profesor. Por ejemplo, existe una tendencia constatada a que los estudiantes locales se mantengan separados de los internacionales al formar grupos sin la dirección del profesor (Wang, 2012). Esto puede resultar en desigualdades inherentes en lo relativo al equilibrio de competencias entre grupos.

La educación superior se ha extendido internacionalmente a gran velocidad, pero a veces sin el correspondiente crecimiento de la financiación pública, lo que conduce a peores recursos y a clases de mayor tamaño, entre 40 y 80 estudiantes, dependiendo hasta cierto punto de la materia (Dixon, 1986; Buchanan y Rogers, 1990).

Esto ha incrementado la presión en la enseñanza y en evaluación. Es habitual alabar los procesos de grupo porque se dice que representa el modo en que las personas trabajar juntas en el mundo «real». Esto se considera evidente en sí mismo. Pero, como se ha indicado previamente en este capítulo, se trata de una analogía falaz, pues no reconoce las relaciones jerárquicas que desempeñan una función esencial en el entorno laboral y que ejercen un mecanismo de control sobre los miembros del grupo, motivando a todas las personas a contribuir a las tareas. Esto hace mucho más difícil para un miembro del equipo escaquearse en el entorno laboral. Por el contrario, en el campus universitario, todos los miembros de un grupo o equipo son iguales, sin una estructura jerárquica ni mecanismos de premio y castigo al alcance del líder del grupo. Esto hace que haya muchas más posibilidades de escaqueo, especialmente si los profesores no identifican las contribuciones individuales a la tarea del grupo o si permiten que los grupos se formen libremente (Pfaff y Huddlestone, 2003). Aunque existen estrategias para hacer más justa la evaluación del trabajo en grupo, hay que reconocer que la popularidad de este planteamiento entre la mayoría de los profesores se apoya fuertemente en la percepción de que reducirá su carga de trabajo y no en que mejorará el aprendizaje del estudiante (Livingston y Lynch, 2000).

Una falta de transparencia

Cuando se trata de considerar los derechos en el contexto de la enseñanza y del plan de estudios, estos se interpretan invariablemente de un modo unidimensional. En efecto, los derechos pedagógicos se consideran algo que poseen los profesores, más que los alumnos, de un modo muy similar al derecho a la libertad académica en general. El uso (y el abuso) de criterios de evaluación es un buen ejemplo de la forma en la que los derechos de los estudiantes solo se garantizan en apariencia. Las universidades y las agencias de control de calidad afirman que la adopción de criterios de evaluación en la

educación superior demuestra que los estudiantes son tratados con justicia. Estos hacen el proceso de evaluación «transparente» y «centrado en el estudiante». Sin embargo, el uso de criterios de evaluación está lejos de ser la panacea. La complejidad del vocabulario utilizado para expresar los estándares y las dificultades en su interpretación hace tiempo que han sido reconocidos como un problema (Sadler, 1987; O'Donovan *et al.*, 2004).

Las investigaciones han mostrado que en la práctica, la «simpatía» del estudiante, y no sus verdaderos logros académicos, desempeñan un papel importante. Los profesores les pueden bajar la nota a los alumnos que no les caen bien y, de modo similar, subírsela a los que consideran «atractivos» (Carless, 2015: 166). Otro elemento de lo que Carless llama «criterios ocultos» (2015: 166) tiene que ver con las diversas interpretaciones de los criterios de evaluación.

De forma perversa, quienes escriben e investigan sobre evaluación suelen percibir estas variaciones, también llamadas inconsistencias, como un hecho positivo, como una expresión del derecho del profesor a la discreción y que tiene que ver con el ejercicio de la «libertad para interpretar los criterios de acuerdo a sus propios valores y acentos» (Carless, 2015: 166).

La expresión «juicio académico» se invoca algunas veces, pero en la práctica lo que verdaderamente indica es una afirmación del poder de los profesores para hacer decisiones sin revelar completamente cómo llegaron a las mismas. En muchos sentidos, los criterios de evaluación ofrecen a los profesores un conveniente escudo tras el que protegerse de las eventuales reclamaciones de injusticia; una serie de elementos detrás de los que esconderse. En último término la naturaleza autojustificante del modo en el que se pueden interpretar los criterios de evaluación queda en manos de los profesores.

No es para nada sorprendente que la *National Student Survey* («Encuesta nacional de estudiantes») del Reino Unido para estudiantes de grado, realizada por primera vez en 2005, ha mostrado constantemente que los estudiantes están menos satisfechos en relación a la justicia con la que se les evalúa y a la información y orientación que reciben sobre la evaluación, que en relación a otros aspectos de su experiencia educativa en la universidad. Mejorar la calidad de la información que se les ofrece a los alumnos es considerado como el tema principal que las universidades y los especialistas en evaluación tienen que afrontar. Esto significa que aunque se ha dedicado mucha atención a desarrollar guías de orientación e información más detalladas con el fin de mejorar la comprensión que los estudiantes tienen de los requisitos académicos, se ha dedicado mucho menos pensamiento a analizar por qué los estudiantes consideran que sus notas quizás no sean justas. Esto se debe en gran medida a que estas quejas son tratadas simplemente como un barómetro del consumismo de los estudiantes, y no como una preocupación legítima.

Conclusión

Los estudiantes no siempre desean aprender mediante planteamientos activos y colaborativos y pueden verse negativamente afectados por cuestiones vinculadas al uso de los mismos. Existen indicios de que estos problemas existen, y en este capítulo hemos hecho referencia a una serie de «verdades molestas». Sin embargo, estas cuestiones son vistas como un resultado negativo o no deseado cuando se realizan investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes, en vez de datos que respaldan positivamente las iniciativas de aprendizaje activo. Aquí la posibilidad de denunciar sesgos no puede ser fácilmente descartada, puesto que los investigadores del aprendizaje y la enseñanza son a menudo grandes partidarios de la ideología que fomenta el aprendizaje activo basándose en el constructivismo social.

La literatura del «movimiento» de la enseñanza y el aprendizaje fomenta la investigación de la enseñanza basada en la práctica o en los datos aportados por los profesores, por lo general en el marco de planteamientos activos o colaborativos en el currículo. Otros investigadores ocupan a la vez cargos organizativos académicos y de desarrollo, y tienen la responsabilidad de fomentar la agenda de la participación del estudiante universitario. En todos los campos académicos, los estudios que plantean dudas acerca de estas supuestas verdades aceptadas por todos o que argumentan en contra de este paradigma dominante se enfrentan a una dura oposición, y esto sucede tanto en el ámbito del aprendizaje como en el de la enseñanza.

Aunque gran parte de la retórica sobre estar centrado en el estudiante se ha vuelto ahora mayoritaria, el modo en el que se trata a los estudiantes en la universidad no es consecuente con los principios delineados por Carl Rogers. Más aún, algunos de estos principios han sido tergiversados, o abandonados, para adaptarse a las necesidades del sistema de educación superior de masas. Ha surgido una versión coercitiva de la educación centrada en el estudiante, fuertemente influida por objetivos estratégicos e instrumentales vinculados a la eficiencia en la gestión del tiempo del profesor y a los porcentajes de finalización de estudios. Esto tiene poco que ver con estar centrado en el estudiante tal y como lo entendía Rogers; y tiene más que ver con medidas diseñadas para incrementar la eficiencia de las instituciones de educación superior. De este modo se han producido una serie de efectos negativos que atañen a la libertad para aprender de los estudiantes, por el modo en el que se les exige participación performativa en formas observables de aprendizaje activo e interacción social mediante el trabajo en grupo.

Algunos de los problemas que plantea la enseñanza centrada en el estudiante los identificó el propio Rogers, incluyendo la presencia de estudiantes con una actitud más instrumental respecto al aprendizaje y la frustración respecto al valor del debate en grupo. El debate abierto era central para la idea del aprendizaje y la libertad del estudiante de Rogers, pero esta idea no se basaba en el uso coercitivo de la evaluación de las intervenciones ni de trabajos de grupo obligatorios. Rogers decía que en el planteamiento centrado en el profesor la premisa operativa se expresa en la frase «no puedes fiarte del alumno», y que esta contrastaba con una actitud centrada en el alumno, que se basaba en la suposición opuesta: «puedes fiarte del alumno» (Rogers, 1951: 427). Tristemente, las instituciones de educación superior demuestran que no se fían de sus

alumnos. Una de las formas más notables en las que demuestran esta falta de confianza es con los requisitos de asistencia obligatoria, un debate en el que nos centraremos en el siguiente capítulo.

6

Performatividad corporal

«¡Fuera! Llegas tarde»

En 2010, un estudiante llegó una hora tarde a la clase de Brand Management del profesor Scott Galloway, en la Stern School of Bussines de la Universidad de Nueva York. El profesor Galloway le dijo inmediatamente que se marchara, porque su norma es impedir que nadie entre a clase con un retraso de más de 15 minutos. El anónimo estudiante le mandó posteriormente un correo electrónico al profesor con la intención de explicar que aquella tarde había asistido a clases de tres nuevas asignaturas para decidir a cuál apuntarse. La de Brand management, del profesor Galloway, era la tercera a la que había asistido aquella tarde y por eso había llegado una hora tarde. Puesto que el estudiante no había estado antes en ninguna clase del profesor Galloway, no conocía sus normas sobre llegar con retraso. En respuesta, el profesor Galloway le echó una reprimenda al estudiante por su falta de educación y de respeto, diciéndole que «espabilara» en un lenguaje bastante soez[6]*. Manteniendo en el anonimato el nombre del estudiante en cuestión, el profesor reenvió su respuesta, a través de su asistente, a toda la clase.*

Posteriormente, el correo electrónico del profesor se hizo viral en Internet. Las reacciones fueron ampliamente favorables al profesor Galloway y su desaire incluso llegó a convertirse en un manido lema de motivación para estudiantes impreso en camisetas. La revista Business Insider declaró que el profesor le había dado al estudiante «un valioso consejo para la vida» (Simoes, 2013). Un buen número de comentaristas defendieron que el estudiante no tenía derecho a «andar de compras» para encontrar la asignatura que más le gustaba y que este comportamiento era representativo de una mentalidad consumista. Los que escribieron comentarios en las redes sociales criticando al profesor por su dureza estaban en minoría. Los críticos con su comportamiento usaron principalmente el argumento de que los estudiantes son ahora clientes que pagan una matrícula y que el profesor está ofreciendo un servicio.

El Cambridge de Stephen Fry

El actor, director y cómico inglés Stephen Fry fue a la universidad de Cambridge a estudiar filología inglesa en 1978. En un relato autobiográfico de sus años de juventud, The Fry Chronicles (2010), describe su tiempo como estudiante de grado en Cambridge. La experiencia de Fry en la universidad fue elitista. Asistió a una facultad

solo para varones en una de las instituciones más antiguas y prestigiosas del mundo, que reclutaba a sus alumnos principalmente desde colegios privados. Fry era uno de los cinco o seis matriculados de su curso que estudiaban el grado de filología inglesa de su facultad, donde se enseñaba en pequeños grupos y donde, al igual que los estudiantes de grado de las universidades de Oxford y Cambridge hasta hoy, tenía periodos lectivos de tan solo ocho semanas. Esta situación privilegiada la disfrutaban unos estudiantes que, al menos a principio de curso, tenían una «saludable cuenta corriente» (p. 72). Estar en la universidad consistía tanto en disfrutar de la vida social como de la vida académica. Fry describe un ajetreo de fiestas privadas, cenas en clubes, sociedades de estudiantes y bailes de mayo. Su actitud respecto al estudio era intensamente intelectual, pero decididamente independiente. Trataba las clases de forma displicente, como un elemento bastante redundante del plan de estudios y eligió asistir a muy pocas:

> Solo fui a tres clases en los tres años de la carrera. Solo puedo recordar dos, pero estoy seguro de que fui a otra. […] Las clases te partían el día y eran claramente una tremenda pérdida de tiempo, necesarias sin duda si estabas estudiando derecho, medicina u otra materia profesional, pero en el caso de la filología inglesa, lo natural era hablar mucho, escuchar música, tomar café y vino, leer libros e ir a obras de teatro (Fry, 2010: 89-90).

El caso del estudiante que llegó tarde a la clase del profesor Galloway y las reflexiones de Sthepen Fry sobre su propia época en la universidad 30 años antes difícilmente podrían ofrecer un contraste más fuerte sobre la forma de comprender la función de las clases en la educación superior. Manifiestan la dramática transformación de las actitudes. En ambos casos se trata de estudiantes que eligen si asistir a las clases a partir de si estas representan algo valioso y de interés para ellos. El estudiante de la Universidad de Nueva York recibe una condena general por actuar de forma irresponsable y «como un cliente» por andar de compras.

Otra forma más positiva de interpretar el comportamiento de este estudiante es que estaba manifestando un fuerte sentido de la responsabilidad y compromiso personal intentando sencillamente identificar qué curso se adaptaba mejor a sus necesidades.

Por el contrario, Stephen Fry argumenta que las clases no le parecían especialmente importantes para su aprendizaje y que prefería leer, hablar con amigos e ir al teatro. Aún así, consiguió acabar la carrera, recibiendo el grado en literatura inglesa con bastante buenas notas, a pesar de que claramente había asistido a muy pocas clases. Aunque algunos podrán apuntar a diferencias disciplinarias en cuanto al valor de las clases para el aprendizaje, un argumento que Stephen Fry sostiene en sus comentarios, aquí se da algo más fundamental si tenemos en cuenta el modo en el que estas dos historias ilustran cómo ha llegado a concebirse la función del alumno en cuanto estudiante en la educación superior.

Tradicionalmente se le daba mucho énfasis a que los estudiantes universitarios fueran responsables de su propio aprendizaje y llegaran a tener una mentalidad más independiente. Ir a la universidad se caracterizaba con frecuencia de forma simbólica como ponerse a trabajar por su propia cuenta. El ambiente altamente estructurado y

socialmente controlado de la escolaridad obligatoria solía contrastar con la vida en la universidad, en la que los estudiantes, especialmente los de Bellas Artes, Ciencias Sociales y Humanidades, recibían una instrucción semanal mucho menos formal que la de los que estudiaban carreras de laboratorio.

Todos los estudiantes universitarios tienen que motivarse para estudiar y gestionar su tiempo de forma efectiva. Este es uno de los eternos retos al ir a la universidad y convertirse en adulto. Y, sin embargo, a juzgar por las anécdotas recogidas al principio de este capítulo, parece que las actitudes han sufrido un cambio considerable. Las universidades de hoy en día, al igual que algunos de sus profesores, están exagerando cada vez más su actitud respecto a la asistencia y a la «participación» del estudiante. Esto resulta paradójico, porque la educación superior es, por su misma naturaleza, una actividad voluntaria para quienes desean aprender más allá de la escuela obligatoria. No es una fase obligatoria de la educación. Como quienes participan en la educación superior son normalmente considerados, en la mayoría de los países, adultos capaces de ejercer la libre elección respecto a cómo emplear su tiempo y energías (véase el capítulo 2).

¿Por qué decide el estudiante faltar a clase? Las instituciones y cada profesor necesitan valentía para hacerse esta pregunta, porque las respuestas no les resultarán fáciles de aceptar. Una de las razones más frecuentes que los estudiantes aducen para faltar a clase es que no lo encuentran útil ni les parece una buena inversión de su tiempo, puesto que tienen muchas otras cosas que hacer (Dhimar, 2006; Harland *et al.*, 2015). Una encuesta sobre estudiantes de grado del Reino Unido encontró que más de la mitad de los que se saltan clases aducía la falta de utilidad como el motivo de la ausencia (HEPI, 2013: 11). Y esto en comparación a un mero 10% de estudiantes que mencionan sus compromisos de trabajo como causa de las ausencias. Aquí se dan similitudes con la razón dada por Stephen Fry para elegir asistir a pocas clases cuando estaba en la universidad en la década de los años 70. Este sentía que podía emplear mejor su tiempo para aprender sobre literatura inglesa por sí solo e interactuando con otras personas. Fry creía que aprendía más de modo informal (a través de la lectura, yendo al teatro, dialogando con otras personas, etc.) que formalmente, yendo a clases. No solo creía que aprendía mejor de modo informal, también se le permitía hacerlo.

Como la narración de Fry sugiere, puede que no estuviera trabajando todo el tiempo. Sin embargo, en términos educativos, la descripción que ofrece de sus actividades sugiere que estaba dedicado principalmente al aprendizaje informal, que ha sido definido como «actividades relacionadas con la materia, que se realizan de forma individual o colaborativa en el campus, y que tienen lugar fuera del aula» (Jamieson, 2009: 19). La función del aprendizaje informal o «no formal» hace mucho que viene siendo descuidada en la educación, pero se dice que constituye la mayoría del aprendizaje en el entorno laboral (Eraut, 2000: 113).

El aprendizaje informal desempeña un papel muy importante en el aprendizaje del estudiante universitario; la tecnología ha añadido muchas oportunidades para que aprendan de modo informal, independientemente o en colaboración con sus compañeros, más allá de las sesiones de enseñanza formal. El diseño de las bibliotecas y los recursos

de aprendizaje que se ofrecen en la universidad ha venido reflejar la importancia de los espacios informales en el aprendizaje del estudiante. Las redes sociales como Facebook desempeñan ahora un papel importante (Vivian *et al.*, 2014) junto al uso de dispositivos móviles en el marco de las sesiones de enseñanza formal (Andrews y Jones, 2015) y en cualquier lugar y momento en el que se encuentre el estudiante, dentro o fuera del campus, dentro o fuera de clase. Los cambios tecnológicos están diluyendo aún más los límites entre el aprendizaje formal y el informal en los contextos educativos.

Si se tiene en cuenta que los alumnos son estudiantes adultos que emprenden una actividad voluntaria, así como los avances tecnológicos y la importancia y reconocimiento crecientes del papel del aprendizaje informal o no formal tanto en la universidad como en el entorno laboral, puede parecer algo extraño que se ponga ahora tanto énfasis en la importancia de que los alumnos asistan a clase. La insistencia en que la asistencia es obligatoria y siempre es esencial para el aprendizaje se encuentra en abierta contradicción con esta evidencia de que los estudiantes están «en» la universidad y con los muchos modos en los que realizan su aprendizaje. No obstante, estas políticas institucionales han llegado a ser características del trato que se les da a los estudiantes como parte de una creciente cultura de la performatividad. Este capítulo estudiará el modo en el que se justifica las normativas de asistencia a clase y cómo demuestra una falta de confianza en los alumnos a la vez que un fracaso en el respeto a su libertad para aprender como adultos.

Presentismo

La educación superior ha cambiado mucho desde que Stephen Fry estudió en la Universidad de Cambridge en los años 70. La libre elección respecto a asistir o faltar a clase ya no se tolera. Los profesores y las universidades tienden ahora a considerar ese comportamiento como inaceptable y como un signo de falta de compromiso, echándole la culpa de este absentismo al estilo de vida de los estudiantes. Lo ven como un síntoma de que se está presionando a los jóvenes estudiantes para que hagan malabarismos con sus ajetreadas vidas mientras ganan dinero para pagarse los estudios, así como de una incapacidad de tomarse en serio estos estudios. A veces razonan de un modo menos misericordioso y acusan a los estudiantes de ser irresponsables u holgazanes. La verdad es que los estudiantes no asisten a clase porque no les parece particularmente útil o estimulante; eso es lo crudo y difícil de digerir, la realidad que desgarra el orgullo profesional y la imagen que tienen de sí mismas las instituciones de educación superior.

El caso del profesor de la Universidad de Nueva York que expulsa a un estudiante por llegar tarde es un indicador del modo en el que la cultura del presentismo se ha convertido en característica de la educación superior. La exagerada normativa del profesor Galloway de expulsar a todo el que llegue más de 15 minutos tarde no es exclusiva suya ni especialmente inusual. Es tan solo una de las muchas formas de castigo

diseñadas para obligar a la asistencia que han dado lugar a una cultura del presentismo en la universidad.

Presentismo es un término que normalmente se asocia más con el entorno laboral que con el aula universitaria. Pero prácticamente el mismo fenómeno se puede observar ahora en los campus universitarios. El término se refiere a los empleados que pasan largas horas en el lugar de trabajo y que se sienten obligados a ir a trabajar cuando están enfermos o a causa de la inseguridad laboral o de la gran cantidad de trabajo (Cooper 1998; Caverley *et al.*, 2007). Como antónimo de absentismo, el presentismo ha generado mucho interés en los investigadores del comportamiento organizativo y en los estudios de gestión de recursos humanos.

Sin embargo, se ha prestado bastante poca atención a cómo puede afectar este fenómeno a los estudiantes universitarios, excepto por escuetas definiciones centradas exclusivamente en casos de enfermedad o depresión (por ejemplo, Law, 2007). Además, a los estudiantes universitarios les afecta el presentismo, y las presiones en el campus que promueven el crecimiento de esta cultura van en aumento. Las universidades están generando esta cultura a través de políticas institucionales de asistencia obligatoria, de tareas que exigen la presencia del estudiante durante el tiempo de clase presencial para poder ser evaluadas (como los controles en horas de clase y las presentaciones orales), e imponiendo normas de progresión y altos niveles de evaluación.

Políticas institucionales de asistencia

Las políticas institucionales de asistencia no son un fenómeno nuevo en la educación superior. No obstante, lo que ha cambiado en los últimos años ha sido el modo en el que ahora se imponen e interpretan. Las normas estrictas de asistencia son ahora comunes en las instituciones de educación superior y se imponen a través de una mezcla de normativas de las instituciones y de los departamentos (por ejemplo, Leufer y Cleary-Holdforth, 2010). A la vista están las medidas de penalización, como echar de clase a los estudiantes que llegan tarde (por ejemplo, Middlesex University, 2011), ejemplificada por la normativa personal del profesor Galloway. Algunas instituciones, como la Universidad de Goa, en La India, o *University College London* (UCL), en el Reino Unido, establecen que los estudiantes no tienen derecho examinarse a no ser que hayan cumplido con un mínimo de asistencia. En UCL, el requisito mínimo de asistencia es del 70%, aunque cada departamento tiene libertad para estipular un porcentaje mayor. El estudiante que asista con menos frecuencia no podrá optar a evaluación sumatoria (UCL, 2015). Esta norma le habría impedido a Stephen Fry hacer sus exámenes finales. Por último, los adelantos tecnológicos han provocado que se hayan introducido sistemas de rastreo electrónicos en gran número de universidades (por ejemplo, Bowen *et al.*, 2005). Se utilizan tarjetas con chip para registrar la presencia de los estudiantes en el aula. Los datos de asistencia también se recogen de modo furtivo a través de las plataformas de

aprendizaje *online* que las universidades utilizan, como *Blackboard.*

Las justificaciones de los requisitos de asistencia obligatoria se dividen fundamentalmente en tres categorías: se trata de una responsabilidad para con la sociedad que financia la educación superior pública (*argumento de la transparencia*); nace de la preocupación por el bienestar del estudiante, pues de lo contrario podría ser causa de ausencias (*argumento del bienestar del estudiante*); sirve para formar estudiantes con aptitudes y disposiciones adecuadas para el mundo laboral, como la puntualidad y la responsabilidad (*argumento de la preparación para el trabajo*) (Macfarlane, 2013).

El argumento de la transparencia

El fundamento del argumento de la responsabilidad o transparencia es que es responsabilidad del estudiante asistir a clases, puesto que está recibiendo algún tipo de financiación pública o privada para su experiencia educativa. El estado financia la educación superior a través de inversiones públicas, mientras que otros, como los padres y algunos empleadores, actúan de hecho como inversores privados que financian o subsidian los estudios de forma directa. Aunque la educación superior privada y corporativa ha crecido en los últimos años, las universidades siguen recibiendo financiación pública. A pesar de la mercantilización de la educación superior, en especial de la creación de mercados de estudiantes (Brown, 2013), el papel del estado ha sido cada vez más intervencionista, dada la importancia cada vez mayor de este sector para las economías del conocimiento. La importancia de los principios de gestión en el sector público implica que el estado se responsabiliza de que las universidades ofrezcan unos resultados eficientes a cambio de las inversiones. De este modo, la educación superior se considera cada vez más como una inversión económica que realizan una serie de partes interesadas, especialmente los padres, los empleadores, el gobierno y la sociedad en general. De acuerdo a este argumento, el que los estudiantes falten a clase constituye un desperdicio inaceptable de financiación pública privada. Algunas veces, las normativas de asistencia de las universidades invocan este argumento específico, como muestra el siguiente ejemplo:

> La Universidad reconoce la inversión que los estudiantes y sus patrocinadores realizan cuando un alumno se matricula en una asignatura y cree que, como institución responsable, tiene el deber de controlar la asistencia y de tomar medidas respecto a la no asistencia para ayudar a los alumnos a terminar sus carreras (Universidad de Bolton, 2011: 1).

Según este documento, los gobiernos y sus respectivas agencias de financiación son inversores clave en la educación superior a los que les preocupa el fracaso universitario en cuanto que constituye un desperdicio de recursos, así como un indicador de ineficiencia. Este es el motivo por el que las instituciones tienen que informar, y se ven sujetas a controles, de sus porcentajes de abandono y finalización. A menudo, las agencias de financiación de educación superior en los diferentes países retienen los fondos de financiación de las instituciones hasta bastantes meses después del comienzo

del curso académico. Esto incentiva todavía más que las instituciones controlen estrictamente la asistencia para maximizar su fuente de ingresos por actividades docentes. A su vez, esto significa que frecuentemente existe un incentivo económico añadido para las universidades que emplean medios para mejorar las asistencia a clase, como parte del objetivo de reducir el número de abandonos.

Los postulados de los argumentos de la transparencia están íntimamente vinculados con la ideología del *New Managerialism* o «nuevo gestionalismo» (Deem y Brehony, 2005). Las instituciones dedicadas fundamentalmente a la docencia, que dependen en gran medida de la financiación gubernamental para ofrecer plazas a los estudiantes, son las que tienen más posibilidades de responder a estas presiones. Los estudiantes que se gradúan en estas instituciones suelen tener un capital social y cultural más bajo y tienden a encontrarse con desventajas en el mercado laboral. Así pues, en este contexto, los motivos de las instituciones para adoptar un planteamiento más directivista en relación a los requisitos de asistencia se pueden interpretar de forma comprensiva como un intento por maximizar las opciones de sus estudiantes, para que desarrollen las aptitudes necesarias para competir más efectivamente cuando se gradúen.

Otra justificación para las políticas institucionales de asistencia obligatoria desde el punto de vista del argumento de la transparencia es que las instituciones están obligadas por ley a cumplir con las normas gubernamentales sobre inmigración, dirigidas a asegurar que los estudiantes internacionales están yendo a clase y cumpliendo con las restricciones de sus visados. En el Reino Unido las universidades tienen el deber legal de denunciar a los estudiantes de fuera de la Unión Europea con visados de estudiante ante la *UK Border Agency* (UKBA, la agencia de aduanas del Reino Unido) cuando un estudiante falta 10 días lectivos, o 10 «contactos de aprendizaje», consecutivos (por ejemplo, Canterbury Christ Church University, 2010). Las normas de control de asistencia de la Universidad de Leeds afirman en la introducción que están diseñadas para «ofrecer una respuesta coordinada a los requisitos de denuncia de la UKBA» (University of Leeds, 2011). Las instituciones que no se adapten a los requisitos de denuncia de la UKBA se arriesgan a auditorías y denuncias.

El argumento de transparencia definitivo es que es importante que los alumnos asistan a clase para manifestar su respeto por los compañeros y los profesores como miembros de una comunidad de aprendizaje. Las normas de asistencia de la Universidad de Bolton en el Reino Unido afirma que llegar tarde o marcharse antes de que las clases terminen es «poco profesional, así como injusto para los demás miembros de clase y tutores» (2011: 2), mientras que las de la Universidad de Leeds afirman que la asistencia es importante porque «fomenta una cultura de la cortesía respecto al personal docente y a los demás estudiantes» (2011: 13). La normativa emanada por la Universidad Heriot Watt enfatiza más directamente la importancia de «fomentar la participación activa mediante la asistencia habitual en todas las áreas de estudio» (2007: 1).

Argumentos semejantes se pueden encontrar en las normas de asistencia de muchas otras universidades. La que aquí se afirma es que la asistencia es esencial para construir un sentido de pertenencia al grupo o clase y de la importancia del aprendizaje activo y

colaborativo. Esto implica que los estudiantes son responsables en sentido comunitario ante sus compañeros y ante sus tutores. Se trata de un argumento que se adecua a las expectativas actuales de que la pedagogía se debería centrar más en la participación activa de los alumnos en cuanto estudiantes que en el llamado modelo didáctico de la enseñanza. Este argumento también puede ser invocado a partir del fundamento de que la asistencia es necesaria dado el énfasis que ahora se le da en las aulas universitarias a los planteamientos activos y colaborativos del aprendizaje. Este argumento tiene una fuerte carga moralizante, pues implica formar estudiantes con las actitudes «adecuadas». Faltar a clase es identificado como una cuestión de censura moral, un comportamiento que manifiesta falta de respeto por los profesores y compañeros (University of Bolton, 2011; University of Leeds, 2011). Esta era claramente una de las críticas dirigidas al estudiante que llegó tarde a clase del profesor Galloway. Su reacción indica que este percibió el comportamiento del estudiante como una afrenta personal.

El argumento del bienestar del estudiante

Un segundo modo en el que se justifican las políticas institucionales de asistencia es desde el *bienestar del estudiante.* Según la primera variante de este argumento, las universidades deberían preocuparse por el bienestar social, psicológico y emocional de los estudiantes, y la asistencia es un medio importante para cumplir con este deber de cuidar de ellos. Este deber todavía existe aunque en la mayoría de los países la universidad ya no actúa *in loco parentis.* Sin embargo, como indicamos en el capítulo 3, se la considera responsable de la salud física, y hasta cierto punto emocional y psicológica, de sus estudiantes. En años recientes, las instituciones han establecido un mayor apoyo profesional para los estudiantes, como servicios de terapia y orientación financiera. La sociedad occidental ha desarrollado una apertura mayor respecto a asuntos vinculados con la salud psicológica, lo cual se refleja en lo que se ha llamado, de una forma algo desdeñosa, el «campus ansioso» (Vye *et al.*, 2007: 3), es decir, un campus que reconoce que los estudiantes padecen una serie de problemas psicológicos y emocionales mientras están en la universidad. Aunque puede que las tutorías personales de los profesores se encuentren en declive a causa de la masificación y de las cambiantes concepciones sobre la libertad personal y los estilos de vida (véase el capítulo 3), las universidades han desarrollado una floreciente infraestructura de servicios de apoyo profesional para hacer frente a los problemas sociales con los que se encuentran los estudiantes.

Reflejando esta tendencia, las políticas institucionales de asistencia utilizan un vocabulario relacionado con la importancia de apoyar y orientar al estudiante desde una perspectiva paternal. La Universidad Heriot Watt, en Escocia, afirma que sus normas de asistencia «han sido desarrolladas en el marco del compromiso de la Universidad de proveer un ambiente de aprendizaje favorable» (Heriot Watt University, 2007: 1). La Universidad Canterbury Christ Church (2010: 3-7) tiene lo que llama «motivos para establecer procedimientos de cuidado y solicitud», que implican que al estudiante se le

invite a hablar «cualquier problema» con su tutor personal.

Lo que se sugiere aquí es que los requisitos de asistencia son necesarios para controlar el bienestar del estudiante tanto desde el punto de vista paternal como del académico. Las ausencias podrían ser un indicador de que el estudiante está sufriendo problemas personales, sociales o económicos y, por tanto, es importante saber si estos problemas son relevantes. Conforme a las políticas institucionales, se puede realizar una acción adecuada para referir al estudiante a los servicios de apoyo, dependiendo de cuáles sean sus necesidades personales. La Universidad Bolton indica en detalle las responsabilidades de los profesores para llamar la atención de los servicios de apoyo al estudiante sobre los alumnos que consideren que pueden estar «en riesgo» (University of Bolton, 2011: 2). La idea es, por tanto, que estar en la universidad es tan solo uno de los elementos del estilo de vida del estudiante, especialmente en el caso de los que están empleados a jornada parcial o completa. Se reconoce que los estudiantes pueden sentirse aislados o solos en las instituciones de educación superior masificada y que controlar la asistencia es una forma de asegurar que los profesores pueden «echarle un ojo» a los estudiantes y ofrecer un sistema de atención temprana en lo tocante a sus necesidades de bienestar.

La segunda variante del argumento del bienestar del estudiante justifica las políticas institucionales de asistencia vinculando este requisito a los resultados académicos. En este sentido, se afirma que la asistencia regular conduce a mejores resultados académicos. En el corazón de la mayoría de las normas universitarias de asistencia se encuentra la convicción de que las faltas de asistencia tienen un efecto perjudicial en el aprendizaje y en los logros del estudiante. De forma alternativa, se presenta más positivamente el mismo argumento afirmando que la asistencia conduce a que los estudiantes saquen mejores notas. Los estudiantes que faltan a clase, por consiguiente, se considera que tienen más posibilidades de abandonar los estudios, lograr peores resultados en las clases y en los exámenes, o simplemente suspender. La normativa de asistencia de la Universidad Missouri State afirma: «Puesto que existe una relación demostrada y positiva entre la asistencia a clase y las notas obtenidas, la universidad espera que los estudiantes asistan a todas las sesiones lectivas de las asignaturas en las que están matriculados» (2012: 1).

Existe mucha bibliografía que apoya esta convicción, aunque la evidencia de la misma no es abrumadora (Gendron y Pieper, 2005; Allen y Webber, 2010). En un estudio realizado con estudiantes de empresariales y económicas, se encontró que la asistencia tenía un efecto pequeño, aunque estadísticamente significativo, en sus resultados académicos (Rogers, 2001). La posibilidad de que los profesores no sean imparciales y que les den mejores notas a los estudiantes que asisten a clase con más frecuencia tiende a quitarle fuerza a esta convicción. Hasta cierto punto, se podría defender además que, en realidad, el argumento de los resultados académicos forma parte del argumento de la transparencia, puesto que las universidades tienen que probar sus buenos resultados para justificar la financiación pública que reciben.

El argumento de la preparación para el trabajo

Por último, los argumentos vinculados con la preparación para el mundo laboral subrayan que los estudiantes tienen que asistir a clase y desarrollar disposiciones como la puntualidad, pues estas son expectativas asociadas con el futuro empleo. Las universidades pretenden justificar las políticas institucionales de asistencia sobre el fundamento de la preparación de los estudiantes para el entorno laboral y de cara a que accedan a una variedad de puestos de trabajo como profesionales competentes y «seguros». Existen básicamente dos variantes de esta línea de razonamiento.

En primer lugar se dice que los estudiantes de cualquier carrera tiene que familiarizarse con las expectativas y exigencias del mundo laboral. En este sentido, la puntualidad y la asistencia responsable son actitudes que los estudiantes tienen que aprender en cualquier carrera. Se trata del argumento del «mundo real», según el cual, si los estudiantes fueran empleados se esperaría de ellos que fueran puntuales y no tendrían la posibilidad de elegir si asistir o faltar. Las políticas institucionales de asistencia de la Universidad de Leeds (2011: 4) afirman que la asistencia es importante porque «ayuda a los estudiantes a crear patrones de trabajo adecuados para el tiempo posterior a la universidad». Este tipo de justificaciones se pueden observar en los cursos y en los departamentos de los estudios de empresa y gestión, y de magisterio.

Dependiendo de la naturaleza de la materia, a veces también se argumenta que los estudiantes que se están preparando para acceder a una determinada profesión tienen que asistir a clase para asegurar que en el futuro ejercerán de modo competente o seguro. La asistencia se considera de una importancia todavía mayor para los estudiantes de una serie de grados específicamente vinculados a, o certificados por, asociaciones profesionales relacionadas con el mundo de la salud. Pueden surgir tensiones entre los valores profesionales y los académicos en titulaciones de tipo práctico que emplean una amplia diversidad de experiencia docente en un marco integrado, como en enfermería (Leufer y Cleary-Holdforth, 2010). En estos casos, «acabar» el programa es considerado esencial para ser un profesional seguro y competente, especialmente en profesiones en las que hay vidas humanas en peligro si los estudiantes no aprenden conocimientos y capacidades clave. La falta de asistencia de los estudiantes a las clases teóricas es ahora más que nunca una preocupación para los profesores de enfermería, pues podría tener consecuencias en el ejercicio de la profesión e incluso en la salud pública (Leufer y Cleary-Holdforth, 2010: sección 18.3). El que una enfermera sea capaz de tomar bien la presión sanguínea puede ser un ejemplo de por qué que la asistencia es esencial para un ejercicio seguro de la profesión. La importancia de regular la asistencia a clase se subraya también en el caso de otras materias, como el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que la ausencia podría provocar que los estudiantes se quedasen rápidamente rezagados y que fueran luego incapaces de ponerse al día.

Indicadores indirectos de asistencia

Las reglas de asistencia obligatoria implican que la *performatividad corporal* es ahora parte integrante de la experiencia de educación superior para los estudiantes universitarios. Sin embargo, existen otros modos más sutiles en los que el régimen de aprendizaje y enseñanza se asegura de que los estudiantes asisten a clase. Estos son los indicadores indirectos de asistencia. Pueden revestir una serie de formas distintas aunque la más común es la nota por la participación en el aula. Estas notas son muy comunes en el Estados Unidos (Bean y Peterson, 1998), pero recientemente se han hecho comunes por todas partes en el mundo anglosajón. En el Reino Unido, ahora no resulta extraño que la asistencia a clase o las contribuciones en el aula valgan entre el 5 y el 10% de la nota (Attwood, 2009). Aunque esto pueda parecer poco, a veces llegan a valer casi el 20% (Ni Raghallaigh y Cunniffe, 2013). La mayoría de las notas de participación son, en realidad, una nota por asistir más que la evaluación de lo que cada estudiante contribuye de hecho en clase, haciendo de las mismas una performatividad corporal más que participativa. Ni Raghallaigh y Cunniffe (2013) justifica el uso de estas notas de asistencia a partir de la continuidad del trabajo de grupo y de la adecuada preparación para los exámenes de la asignatura, basados en el contacto de las sesiones docentes. De este modo se combina la afirmación de que la asistencia es una cierta forma de responsabilidad moral, en lo que resuena el argumento del respeto por los compañeros, con una buena dosis de egoísmo pragmático.

Cuando las contribuciones de los estudiantes en clase se evalúan, esto suele implicar que se registre el número de veces que los estudiantes intervienen en actividades o debates. En Estados Unidos, ha existido la tradición de emplear a estudiantes de postgrado como profesores asistentes, los cuales se pueden dedicar a registrar cuantitativamente este tipo de información, basada normalmente en las presentaciones orales o en formular y responder preguntas ante toda la clase (Long and Bedard, 1985). De este modo, los aspectos performativos de la contribución en clase resultan subrayados con criterios de evaluación formal a costa de aspectos más sutiles, pero más difíciles de demostrar y menos evidentes, de la interacción no verbal, como la escucha activa o tomar apuntes. Los criterios de evaluación, si es que existen, suelen ser muy rudimentarios y centrados casi exclusivamente en aspectos visibles de la participación del estudiante. Este es el típico problema de la evaluación performativa que solo pretende medir lo visible, en vez de otros aspectos, a menudo más significativos, de los logros y resultados reales, sean o no académicos.

Existen muchos más indicadores indirectos de asistencia, más sutiles, que se utilizan en la educación superior para asegurar que los estudiantes vienen a clase. Los controles, o breves exámenes realizados durante las clases, se pueden llevar a cabo de forma regular al comienzo de cada sesión docente. Los estudiantes que no lleguen a tiempo a clase suspenderán el control. Una versión más sofisticada de este indicador indirecto de asistencia que demuestra lo poco que se confía en el estudiante es dar la nota final a partir de los mejores resultados de un estudiante en un número reducido de entre todos los exámenes que si hicieron cada semana. Esto premia a los estudiantes con mejores

registros de asistencia al descartar los exámenes de algunas semanas en los que sacaron peores notas y genera un incentivo para que los estudiantes asistan puntualmente a todas las sesiones, para tener la oportunidad de hacer todos los exámenes y así tener más opciones de sacar una buena nota. La evaluación de las presentaciones orales en el aula es otra forma de indicador indirecto de asistencia. Si los estudiantes no logran estar presentes puede que tampoco logren aprobar. Otro tipo de indicador indirecto de asistencia se da cuando los profesores no les dan los apuntes de clase u otros materiales a los estudiantes que no van a clase. Algunas veces estos materiales no están en las plataformas de aprendizaje *online* por la misma razón.

Fatiga evaluativa

El presentismo se asocia con ocupaciones con fuertes exigencias laborales y productivas. En este sentido existe un paralelismo directo con la educación superior, en la que las investigaciones han mostrado que el cansancio entre los estudiantes universitarios es extremo incluso en comparación con ocupaciones que normalmente se consideran de una alta exigencia laboral. En un estudio canadiense, los estudiantes universitarios manifestaron un nivel de fatiga mayor que el de ocupaciones de «fatiga elevada», como el trabajo social, la enseñanza o la contabilidad pública (Law, 2007). La fatiga se suele asociar con el hecho de que se evalúa demasiado a los estudiantes universitarios, quitándoles tiempo a las demás actividades (Ditcher, 2001). Uno de los motivos de que cada vez se les exija a los estudiantes que trabajen más es la modularización unida a la sobreevaluación. Está generalmente aceptado que la modularización ha conducido a la expansión del volumen de evaluación (Bloxham y Boyd, 2007). La fatiga evaluativa ha sido exagerada todavía más por la adopción de evaluaciones basadas en resultados, que conducen a la preocupación por «alcanzar» todos los objetivos de aprendizaje. Esto ha aumentado el número de evaluaciones.

Un estudio de la Universidad de Nueva Zelanda ofrece ideas interesantes acerca de por qué los estudiantes no van a clase (Harland *et al.*, 2015). El estudio muestra que la carga evaluativa es un motivo fundamental de que los alumnos falten a las sesiones. La frecuencia de los exámenes en el marco de módulos relativamente breves implica de los estudiantes tengan que centrar sus esfuerzos en estas tareas para poder seguir adelante con éxito. Estos sistemas de aprendizaje y evaluación, en los que los estudiantes obtienen créditos mediante módulos breves y exámenes múltiples, es común en toda la educación superior. La realidad, como pone de manifiesto el estudio de Harland y sus colegas, es que a los estudiantes se les exige que realicen entre 0,68 y 1,44 tareas evaluadas o exámenes *por semana* (Harland *et al.*, 2015). No resulta sorprendente que este régimen evaluativo agotador produzca que los estudiantes le den prioridad al trabajo en las tareas por encima de la asistencia a clase.

Cuando los estudiantes no van a clase en la universidad se les suele acusar de tener

actitudes poco respetuosas y una mentalidad consumista, pero es importante comprender las razones subyacentes por las que los estudiantes no se presentan. Al principio de este capítulo se indicaba que la razón más común que los estudiantes dan para faltar a clase es que no les parece útil. Existe la tendencia a echarle la culpa de la falta de asistencia al hecho de que los estudiantes están trabajando y tienen vidas muy ajetreadas, pero en un estudio de estudiantes de grado del Reino Unido, más de la mitad de los que se saltan clases explicó que la razón de su ausencia era que la enseñanza carecía de utilidad (HEPI, 2013: 11). Esta era la razón más frecuente, comparada a un mero 10% de estudiantes que aducían compromisos de trabajo.

Dhimar (2006) ofrece más pruebas de las razones por las cuales los estudiantes no asisten a clase en un estudio sobre el absentismo en la universidad del Reino Unido. Este estudio identifica la enfermedad, la vida social y las exigencias de (o ponerse al día con) el trabajo académico, como las tres razones más mencionadas. El empleo era la segunda razón menos valorada de entre las ofrecidas por los estudiantes. Una explicación mucho más frecuente de por qué se saltaban sesiones era que no les gustaba la forma de enseñar del profesor, mencionada por más de la quinta parte de la muestra, o que no les gustaba la asignatura, mencionada por el 38% de los encuestados. Al preguntarles a los estudiantes su punto de vista respecto a los «módulos», bastantes comentarios revelan su descontento con el empleo de evaluaciones del trabajo en grupo como indicador indirecto de asistencia:

> A pesar de que no les gustaba el módulo, el nivel de asistencia era alto a causa del componente de asistencia obligatoria de la tarea de trabajo en grupo… Presentación en grupo, 50% (se percibía que tenía un peso exagerado) (Dhimar, 2006: 25, 27).

Muchos otros estudios han señalado la importancia que tiene la calidad de la enseñanza para que los alumnos decidan asistir (Kelly, 2012; Dolnicar, 2005; Dolnicar *et al.*, Friedman *et al.*, 2001). Los estudiantes no definen necesariamente la calidad de la enseñanza del mismo modo que lo hacen los profesores. Aquí no se le ha dado la suficiente importancia a cómo perciben la relación calidad-tiempo, así como a si se considera que la clase «abarca» suficientemente toda la materia. Los partidarios de los planteamientos de aprendizaje activo descartan estas consideraciones porque consideran que manifiestan aprendizaje superficial. Sin embargo, resulta evidente que los alumnos podrán evaluar una clase negativamente si no sienten que les ha ofrecido una buena relación calidad-tiempo.

La enseñanza percibida como una mala inversión del tiempo y la sobrevaluación son razones importantes por las que los estudiantes eligen no ir a clase. Aunque una justificación común de las evaluaciones frecuentes es que estas ayudan a motivar a los estudiantes, dicha justificación se utiliza «como un elemento disuasorio para reducir la frecuencia de los comportamientos no deseados» que «destruye cualquier motivación intrínseca o deseo de correr riesgos, esenciales para la autonomía del estudiante» (Wass *et al.*, 2015: 1325). Incluso aunque los educadores quieran que los estudiantes emprendan un aprendizaje profundo, las exigencias del plan de estudios les dejan, en realidad, pocas oportunidades para ello. Los defensores del aprendizaje profundo le

echan la culpa a los estudiantes que no se plantean sus estudios de este modo por actuar de forma instrumental, adoptando un planteamiento estratégico. Y sin embargo, los estudiantes actúan así a causa de las condiciones creadas por el sistema de educación superior, las instituciones y los profesores que en ellas enseñan.

En este sentido, parte del problema es la forma en la que la modularización ha fragmentado el conocimiento académico en partes cada vez más pequeñas y situado a los estudiantes bajo las presiones de terminar las tareas de las asignaturas a costa de cualquier oportunidad de ponerse a comprender más a fondo la materia. Así pues, aunque algunos estudiantes quizás estén trabajando «solo para sacarse el título» (Harland *et al.*, 2015: 534), esto es en gran medida el resultado de la sobrevaluación en el marco de un sistema modularizado del aprendizaje y la enseñanza. Los estudiantes no están sino conductualmente condicionados a actuar de este modo por el régimen evaluativo.

Conclusión

La asistencia obligatoria es, en cierta medida, el síntoma de una crisis de confianza en el valor de la educación superior y expresa la preocupación por demostrar su supuesto valor a los gobiernos y a los padres en el marco de una cultura performativa. La bibliografía está dominada por justificaciones que se apoyan en la pretensión de que la asistencia mejora el aprendizaje y la proporción de alumnos que terminan sus estudios (por ejemplo, Bowen *et al.*, 2005). Aunque algunas políticas institucionales ofrecen justificaciones para sus normas de asistencia, muchas de ellas no dan razón alguna e imponen procedimientos y penalizaciones para los desobedientes. Las políticas institucionales de las universidades del Reino Unido y de los Estados Unidos en la materia pocas veces, por no decir ninguna, reconocen el argumento contrario de que exigir la asistencia obligatoria es inapropiado en el contexto de la educación superior, que debería respetar la libertad de los estudiantes para elegir el mejor modo de utilizar su tiempo de estudio, un principio que se puede extraer de la obra de Rogers.

La mayoría de los argumentos a favor de la asistencia obligatoria a la universidad no resisten un escrutinio serio. Uno de estos argumentos es que los estudiantes tienen que asistir para cumplir con las exigencias de una práctica segura en las carreras profesionales. Sin embargo, la asistencia corporal no garantiza en sí misma que una persona pueda operar con éxito una capacidad o aplicar un conocimiento. Esta es la función de la evaluación, no de la asistencia. Lo único que garantiza la asistencia es que el alumno estaba en el aula en ese momento. Este argumento se apoya, quizás de forma inconsciente, en postulados centrados en el profesor acerca de cómo aprenden los estudiantes. La performatividad corporal, o el mero asistir a clase, tampoco significan que los estudiantes están participando verdaderamente. La asistencia no debería confundirse con una participación *real*, auténtica. Un estudiante que asiste a clase podría elegir no participar por un buen número de razones, tales como la falta de concentración, el

aburrimiento, el cansancio, o la incapacidad del profesor para comunicar sus ideas de forma efectiva. Por otro lado, una persona que no asiste a la clase formal podría, mediante el aprendizaje informal a través de la lectura, de la reflexión, o el uso de recursos *online*, o a través de la comunicación posterior con los compañeros, participar de un modo mucho más significativo y profundo.

Sorprendentemente, el presentismo se encuentra en contradicción con la retórica del aprendizaje independiente y de la formación permanente. Las exigencias del entorno laboral contemporáneo hacen necesaria la adaptación y el desarrollo profesional continuos. El modo en el que podemos aprender nunca ha sido más flexible: Internet, las redes sociales y los dispositivos móviles. El aula «física», ya sea un gran salón de clases magistrales, un pequeño cuarto para seminarios o un laboratorio, forman parte de un horizonte del aprendizaje que es más amplio. Los estudiantes aprenden tanto en el lugar de trabajo como en el campus. Sin embargo, las políticas institucionales de la universidad, así como las convicciones dominantes de quienes las escriben, parten de que los estudiantes son jóvenes e inmaduros, e incapaces de gestionar su propia carga de trabajo e incluso sus propias vidas. Esto significa que tienen que asistir a todas las clases para poder «participar» adecuadamente. Además, a los estudiantes se le somete a regímenes de evaluación que hacen justo lo contrario de lo que pretenden: desmotivan en vez de motivar a los estudiantes y les hacen menos, y no más, autónomos.

7

Performatividad emocional

La «reflexión forzosa»

En sus estudios de grado, Valerie Hobbs se matriculó de una asignatura titulada «El yo en la sociedad». *Su profesor explicó que quería que los estudiantes escribieran una serie de «redacciones reflexivas», cuyo objetivo era «ayudarnos a examinar patrones negativos de conducta de nuestras familias, como por ejemplo un cierto racismo o estereotipos de género, para convertirnos así en "agentes de cambio" de nuestra generación» (Hobbs, 2007: 405). Valerie Hobbs, sin embargo, tenía dudas sobre una tarea como esta, pues nunca había escrito «redacciones reflexivas». También era renuente a revelar lo que consideraba asuntos privados personales a alguien a quien acababa de conocer. De forma quizás poco sorprendente, recibió una nota bastante regular por su primera redacción reflexiva, al igual que la mayoría del resto de miembros de la clase. El profesor manifestó su insatisfacción con las redacciones porque no le parecían lo suficientemente reflexivas. Valerie, al igual que sus compañeros de clase, no estaba preparada para (y quizás no quería) ser tan franca sobre sus sentimientos personales como el profesor parecía requerir.*

Sin embargo, Valerie comenzó en adelante a realizar lo que llamó «un engaño estratégico» (Hobbs, 2007: 414), inventando historias que le parecían relativamente inocentes sobre la rivalidad entre hermanos y la falta de armonía en su familia. Así pudo mantener la privacidad de su verdadera vida familiar y satisfacer las exigencias de la tarea. Como resultado de este engaño estratégico sus notas mejoraron. Aunque, en realidad, su trabajo era una realidad inventada, tenía la suficiente verosimilitud como para parecer real. Valerie sintió que había hecho lo que el profesor quería. Como ella explica: «En vez de un proceso de autodesarrollo, esta tarea se convirtió simplemente en un ejercicio de perfeccionar mi habilidad de anticipar lo que el profesor quería y de dárselo» (Hobbs, 2007: 414).

Esta historia personal acerca de cómo se siente una estudiante cuando se le exige que escriba una reacción reflexiva, y cómo logró sortear este requisito, ejemplifica la naturaleza cambiante de lo que significa ser estudiante universitario. Al escribir más tarde, después de convertirse ella misma en profesora, sobre esta experiencia, Valerie Hobbs la describe como una «reflexión forzosa» (Hobbs, 2007: 405). Esta tarea la puso a ella y a otros estudiantes de su clase en la tesitura de revelar su intimidad. Se les exigía que revelasen sus pensamientos y sentimientos más íntimos en un tipo de vigilancia de su salud emocional y moral.

La creciente popularidad de la reflexión y de las prácticas reflexivas en las

evaluaciones universitarias forma parte de un cambio: de saber a llegar a ser; de concebir la educación superior como una adquisición de conocimiento y capacidades, a la manifestación de determinadas actitudes y valores que encajan con las nociones del ciudadano contemporáneo. Es un giro ontológico y claramente terapéutico, que parte de la idea de que la confesión es de algún modo buena para el alma. ¿Cómo —se podría preguntar— es posible que exigir a los estudiantes que revelen estos asuntos tan privados no solo ha llegado a ser aceptable sino incluso generalmente considerado como una buena práctica en la educación superior en la actualidad? La respuesta es que las reflexiones de confesión personal como la que hizo Valerie Hobbs son solo un elemento más del fenómeno más amplio de la performatividad emocional.

En este capítulo me voy a centrar en dos ejemplos principales de performatividad emocional en la educación superior: la ciudadanía global y la autorreflexión. La primera les exige a los estudiantes que hagan una actuación emocional sobre *aquello que les importa*, mientras que la segunda consiste en exigirles a los estudiantes que manifiesten *cómo se sienten*. Aquella remite a, y puede ser encontrada principalmente en, los ciclos de estudios de grado, mientras que esta se plantea sobre todo en la educación profesional de postgrado y en los ciclos de doctorado.

Ciudadanía global: manifestar que te importa

Al visitar la página web de una universidad a menudo vemos un titular según el cual la institución está formando «buenos ciudadanos globales» o «líderes del siglo XXI» (Astin, 2002). Los estudiantes, se dice, están siendo transformados como resultado de sus estudios en «ciudadanos globales» o en «profesionales reflexivos». En resumen, un número cada vez mayor de instituciones de educación superior por todo el mundo considera ahora la formación de los estudiantes para la «ciudadanía global activa» como un objetivo estratégico legítimo (Bourn *et al.*, 2006: 1).

El programa político de la ciudadanía global es puesto en práctica en el plan de estudios de la universidad de modos diversos, a través de proyectos de aprendizaje-servicio y aprendizaje comunitario, de actividades con organizaciones de beneficencia y otras organizaciones no gubernamentales, de programas de estudio en extranjero, de cursos de libre elección o de educación general en los ciclos de estudios de grado y de temas transversales que están presentes a lo largo de toda la carrera. Incluso existen titulaciones específicas, como los certificados y diplomas de ciudadanía global. El estudio-servicio y el aprendizaje colaborativo han sido identificados como pedagogías clave de la ciudadanía global, en paralelo al uso de asambleas de debate y de casos prácticos en la educación legal (Brigham, 2011). Por todo el mundo, instituciones como *University College London* y la Universidad de Bournemouth en el Reino Unido, la Universidad de Sidney en Australia y la Universidad de Hong Kong, han incorporado declaraciones en relación a la ciudadanía global de sus objetivos educativos generales y

expectativas para los resultados de aprendizaje del estudiante. Las asociaciones de estudiantes y los cursos de inmersión lingüística se incluyen a veces bajo el conjunto de iniciativas de la ciudadanía global en un intento por demostrar el compromiso más general con los valores que esta expresión implica.

Los valores que comprende la expresión «ciudadanía global» suelen incluir una comprensión y una celebración de las diferencias en la sociedad. Esto incluye típicamente el respeto por las demás culturas, etnias y religiones; el compromiso por la responsabilidad ética social en relación a la sostenibilidad del medio ambiente o por luchar para eliminar la pobreza en el mundo; una voluntad de ofrecer liderazgo en una diversidad de circunstancias, como la comunidad o el lugar de trabajo, de realizar cambios de acuerdo a este programa político centrado en la justicia global y el cambio social. La noción de liderazgo por la ciudadanía global está fuertemente vinculada con producir cambio en las funciones que los graduados puedan ocupar en el futuro. Esto es visto como un modo de llevar los valores y objetivos de la ciudadanía global al futuro. El Programa de Educación Global de la Universidad de Alberta, por ejemplo, «inspira y cultiva estudiantes que sean la siguiente generación de líderes, preparados para afrontar los asuntos críticos a los que el mundo se enfrenta» (University of Alberta, 2014). Esta afirmación ejemplifica la idea tan profundamente transformadora que se encuentra detrás de los intentos por fomentar la ciudadanía global en contextos educativos, tanto en escuelas como en universidades.

Las universidades habían considerado desde antiguo como algo propio la responsabilidad del desarrollo moral de sus estudiantes, si bien en el pasado esto se había centrado principalmente en las raíces religiosas de muchas instituciones. Hasta finales del siglo XIX, las universidades inglesas utilizaban un examen religioso para excluir a los católicos o a otros que no jurasen lealtad a la Iglesia de Inglaterra. Los exámenes religiosos fueron abolidos en 1871, pero la religión, junto a definiciones nuevas y más ampliamente inclusivas de espiritualidad, ha continuado desempeñando un papel prominente en la mayoría de los sistemas nacionales de educación superior.

La noción de espiritualidad se ha introducido en el enfoque actual en la ciudadanía global. Astin y sus compañeros (2011: 20-21) defienden que el crecimiento espiritual y espiritualidad son fundamentales en la educación universitaria. Al definir lo que quiere decir *espiritualidad*, identifican diez indicadores de espiritualidad y religiosidad. Aunque incluyen lo que tradicionalmente se han considerado «signos de religiosidad», como el compromiso religioso con un determinado credo y la participación religiosa en actividades, estos componen «signos de espiritualidad». Dentro de esta categoría, la búsqueda espiritual es definida como «buscar significado en la vida, encontrar respuestas a los misterios de la vida, alcanzando armonía interior, y desarrollando una filosofía coherente/útil de la vida» (Astin *et al.*, 2011: 20-21). Estos autores identifican además la ecuanimidad como el segundo en estos dos elementos «interiores» de la espiritualidad. Esta se define como sentirse en paz o estar «centrado». También identifican otros tres signos orientados «externamente»: la ética del cuidado, el compromiso caritativo y lo que se describe como una visión ecuménica del mundo.

Este conjunto de valores está íntimamente vinculado con la idea de la ciudadanía global como forma de ciudadanía cosmopolita. Es visto como un ejemplo de la ética del cuidado. El conjunto de creencias representado por la ciudadanía global o del mundo en esta tradición incluye «identificarse con todos los demás seres humanos como iguales; creer que compartimos una tierra común; y el compromiso con la paz y la tolerancia de otras religiones y culturas» (Carter, 2001: 11). A veces este conjunto de creencias se engloba utilizando el término *humanitarismo*.

La ciudadanía global surgió, en cierta medida, a principios de la década de los años 90, sobre el fundamento de la creciente cooperación internacional en la época posterior a la Guerra Fría, que condujo a un énfasis progresivo en los acuerdos internacionales en relación a asuntos globales comunes, como el cambio climático. Las nuevas tecnologías de la comunicación y las amenazas compartidas por toda la raza humana, como la degradación del medio ambiente y las armas nucleares, son otros factores importantes que estimularon el interés en la ciudadanía global (Carter, 2001). Sin embargo, la ciudadanía es un concepto normativo e ideológicamente cargado, que se basa en una multitud de explicaciones y pretensiones que compiten entre sí. No es un concepto singular, apolítico, basado en el consenso social.

Según Carter (2001), no existe uno, sino dos modelos alternativos de ciudadanía. Las *ideas republicanas de ciudadanía* se centran en la importancia de la defensa nacional contra los ataques extranjeros en el espíritu del contrato político social. Evitar los conflictos entre naciones-estado en guerra ha sido tradicionalmente una fuerza conductora del desarrollo de la ley internacional. Esta versión republicana de la ciudadanía se preocupa más de las responsabilidades para con el estado-nación y sus orígenes se remontan a la obra de Thomas Hobbes, entre otros teóricos políticos.

Las *ideas liberales de la ciudadanía*, por el contrario, le dan más énfasis a los ciudadanos individuales, en cuanto sujetos de algunos derechos, como el de propiedad o su capacidad de exigirle cuentas a los gobiernos a través del contrato social. El surgimiento de los mercados globales de bienes y servicios es considerado por la tradición liberal como un beneficio de la globalización, al disminuir los precios para la mayoría de las personas. Los economistas neoliberales, como Milton Friedman, han defendido que los mercados abiertos ofrecen en último término los mayores beneficios. En esta tradición, la «responsabilidad global» primaria de un gobierno es promover el libre comercio entre naciones. En este sentido, el énfasis en el individualismo como expresión del libre comercio, se enfrenta a una versión más colaborativa de la ciudadanía global, basada en la preocupación básica por la justicia social, más que en igualdad de oportunidades para el intercambio internacional de bienes y servicios.

De forma similar, Steger (2009) muestra que existen diferentes «globalismos», que se extienden desde la derecha hasta la izquierda política. En la derecha, el globalismo de mercado interpreta las fuerzas de la globalización como la demostración de la preeminencia de las fuerzas neoliberales como el libre comercio, la privatización y la debilidad del estado-nación para controlar los límites del comercio. En la izquierda política prevalece una interpretación diferente de la globalización, a la que Steger (2009)

se refiere como *globalismo de la justicia.* Este subraya una agenda política de justicia social que solo puede alcanzarse a través de la cooperación global y que incluye la eliminación de la pobreza, una distribución más ecuánime de los ingresos, derechos humanos internacionales y la protección del medio ambiente. Los *Clinton Global Citizen Awards* (Premios Clinton a la ciudadanía global), establecidos en 2007 por el expresidente estadounidense, son un símbolo de la importancia que se le da a la acción de cambio social que tanto valoran los partidarios de esta posición. Los valores del globalismo de la justicia se centran en el colectivismo y en el activismo social mientras que el globalismo de mercado consiste en el *laissez-faire* del individualismo neoliberal.

La expresión «ciudadanía global» es utilizada de forma generalizada tanto en la escuela como en la universidad, y las formas de comprender el globalismo se relacionan directamente con el modo en el que se interpreta esta expresión. Cuando se les pregunta, la noción que los estudiantes tienen de la ciudadanía global parece alinearse unilateralmente con las pretensiones del globalismo de la justicia. En un estudio realizado con estudiantes canadienses a propósito de sus perspectivas respecto a la ciudadanía global, la desigualdad fue considerada como la preocupación más común junto a otros asuntos vinculados con el globalismo de la justicia, como la pobreza, la desigualdad de género, la sostenibilidad, el medio ambiente y los derechos humanos (Roddick, 2007). El predominio del globalismo de la justicia, según los estudiantes comprenden esta expresión, no resulta sorprendente, teniendo en cuenta la larga historia e influencia del aprendizaje-servicio, de la educación para la acción y de otros proyectos de compromiso comunitario en los campus universitarios. Las perspectivas de los estudiantes han sido plasmadas además por el crecimiento de la educación para la ciudadanía en los colegios a lo largo de los últimos 20 años. La educación para la ciudadanía ha sido un área creciente desde la década de los años 80 a nivel internacional y constituye una asignatura obligatoria del currículo nacional de los colegios del Reino Unido desde 2002. Oxfam, junto a otras organizaciones líderes de beneficencia, ha manifestado su apoyo a la ciudadanía global «activa» ofreciendo materiales de aprendizaje para los colegios, dirigidos a hacer el mundo «un lugar más justo y sostenible» (Oxfam, 2013).

Las universidades interpretan el globalismo desde la perspectiva de un programa político de justicia social orientado a la acción. En los términos de Steger (2009), esta interpretación encaja bien en el campo del globalismo de la justicia. Esta orientación se pone de manifiesto en los currículos universitarios y en las actividades extracurriculares por todo el mundo, a menudo en el marco de la educación universitaria general y de los materias optativas.

En Canadá, el *World University Service of Canada* («Servicio universitario mundial de Canadá»), apoya lo que llama una «Iniciativa global de ciudadanos por el cambio», mientras que en el Reino Unido y en Australia se han desarrollado elencos de cualidades de los estudiantes universitarios que contienen expectativas explícitas de que los estudiantes se conviertan en defensores de la ciudadanía global (Barrie, 2004; Cousin *et al.*, 2013). En la Universidad de Sidney, la ciudadanía global es una de las tres «características holísticas, principales» (Barrie, 2004: 271) que se esperan de los

estudiantes de grado, junto a la pericia académica y a la formación continua. Un énfasis parecido en la ciudadanía global se puede encontrar en universidades australianas como Melbourne y Deakin. Bajo el influjo de las universidades australianas, la ciudadanía global es una de las muchas características del estudiante identificadas en universidades de toda Escocia y ha sido promovida por la *Quality Assurance Agency for Higher Education*, («Agencia de control de calidad de la educación superior») de Escocia, como parte de un proyecto de mejora del currículo (Hounsel, 2011). Algunas universidades, como la Bath Spa del Reino Unido, incluso tienen un certificado en ciudadanía global para estudiantes de grado. En la Universidad de Hong Kong, uno de los cuatro objetivos del currículo común fundamental es «contribuir a que los estudiantes se vean a sí mismos como miembros de comunidades tanto globales como locales y que desempeñan una función activa como individuos y ciudadanos responsables en estas comunidades» (University of Hong Kong, 2012). Afirmaciones similares sobre las intenciones de los planes de estudio se pueden encontrar en otras muchas universidades.

El modo en el que el currículo de educación superior fomenta estos objetivos es cada vez más evidente en asignaturas de todo tipo de materias y refleja las preocupaciones de los partidarios de la perspectiva de la justicia social, llevando a centrarse en asuntos como la pobreza, la diversidad y la igualdad, la sostenibilidad y la degradación del medio ambiente, así como los efectos de la violencia y el conflicto (Bourn *et al.*, 2006). El énfasis en la acción y el voluntariado que encontramos en las declaraciones universitarias sobre ciudadanía global está vinculado con la importancia que también se le da al activismo estudiantil en la promoción de objetivos como enfrentarse a la pobreza global y mejorar el diálogo intercultural. Así pues, la ciudadanía global se ha convertido en una ética universal que, aunque pretendidamente acepta la diferencia de la diversidad, ha llevado también a la «domesticación de la diferencia» en el marco del individualismo liberal occidental (Dill, 2013: 98).

Dejando por un momento a un lado un cierto grado de exageración mercadotécnica en el que a veces caen las declaraciones institucionales sobre la ciudadanía global, estas indican la medida en la que universidades se adjudican a sí mismas la función de moderadoras o plasmadoras del sistema de creencias del estudiante. Las universidades siempre han ejercido esta función, pero nunca, creo yo, del modo en el que se expresa ahora en el currículo. Por pedir prestada una frase a Rose (1990), esto consiste en un intento de gobernar el alma, exigiéndoles a los alumnos que hagan una actuación emocional consecuente con las actitudes y valores consagrados por la universidad. Este currículo consiste tanto en demostrar adhesión a una serie de creencias normativas como en involucrar a los estudiantes en el aprendizaje. Predetermina las creencias que los estudiantes tienen que mostrar con respecto al mundo, en vez de permitirles elegir en la materia sobre la base de sus propios valores y comprensión de los problemas. Como tal, se trata de que se les exige apuntarse a una forma particular de entender el modo en el que el mundo debería ser mejorado, «cambiado» o «transformado». Exige que los estudiantes hagan una *actuación emocional* que no respeta su libertad para aprender.

Autorreflexión: manifestar cómo te sientes

En 1977, tras la súbita muerte de Diana, la Princesa de Gales, en un accidente de tráfico en París, la Reina fue ampliamente criticada por la prensa británica y por algunos personajes públicos; se percibía que la Reina, al igual que otros miembros de la familia Real británica, no habían logrado ofrecer una manifestación pública inmediata de su tristeza por la muerte de Diana, regresando a Londres desde su residencia solariega de Escocia. Se sugirió que el hecho de que la Reina no hubiera regresado de Escocia para aparecer en público mostraba que era fría y cruel. La prensa amarilla encabezó las peticiones para que la Reina volviese a Londres con titulares como «¿Tiene corazón la casa de Windsor?» (*Daily Mail*) o «Muéstranos que te importa» (*Daily Express*). Como resultado de las críticas, la Reina protagonizó posteriormente una intervención televisiva en la que hizo un homenaje personal a Diana. Las críticas cesaron, pero el funeral de Diana estuvo marcado por una manifestación de duelo público como pocas veces, por no decir ninguna, se había visto antes en Gran Bretaña.

Las críticas a la Reina con ocasión de la muerte de la Princesa de Gales son un ejemplo frecuentemente citado del modo en el que han cambiado los valores en la sociedad británica, aunque la medida en la que este acontecimiento particular fue relevante es objeto de muchas discusiones en la bibliografía académica. No obstante, existe acuerdo en que, aunque el duelo se solía entender como un asunto puramente privado, las costumbres de la sociedad han pivotado manifiestamente hacia lo que se ha llamado «duelo expresivo» (Walter, 1999: 148) o «individualismo expresivo» (Bellah *et al.*, 1985). Esto parece indicar que las nuevas normas performativas están surgiendo en la sociedad occidental en relación al duelo y a la conducta en los funerales. Parte de esto es una aceptación creciente de una perspectiva expresivista, según la cual manifestar públicamente las emociones es mejor para la salud psicológica de la familia del difunto.

Manifestar cómo te sientes forma ahora parte de una tendencia mucho más amplia hacia lo que Fejes y Dahlstedt (2013) llaman una «sociedad de la confesión» (véase el capítulo 3). La confesión es considerada ahora buena para el alma y esta forma de pensar ha permeado el aula universitaria de muchas formas. Las tareas de escritura personal tienen una larga historia en la educación superior estadounidense, remontándose a finales del siglo XIX, y están particularmente vinculadas con las clases de literatura y ensayo. Esto ha sido etiquetado como «escritura peligrosa» (Berman, 2001), ya que implica revelar la propia intimidad y la vergüenza como parte del proceso de reflexionar sobre las experiencias. Ambas experiencias se entrelazan en este género, puesto que «cuanto más se abre uno, mayor es la amenaza de vergüenza» (Berman, 2001: 22). La dimensión emocional es ahora verdaderamente popular. La considerable influencia y popularidad de la obra de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, y el modo en que ha sido adaptada y adoptada en el contexto del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior, tienen que ser entendidos como parte del modo en el que confesar lo personal es ahora visto como parte de lo que se espera del estudiante universitario. Del

profesor no solo se espera que tenga conocimientos, sino también que sea emocionalmente inteligente, en el modo en el que enseñan sus estudiantes (Mortiboys, 2002).

En el aula de educación superior contemporánea no son únicamente los estudiantes de literatura y escritura creativa a quienes se les anima a hacer «escritura peligrosa» metiéndose en asuntos personales al escribir un trabajo. Esto se aplica ahora a estudiantes de diferentes materias en las que las formas expresivas de escritura que contienen confesiones y autorrevelaciones son una parte ordinaria de los ejercicios de autorreflexión y prácticas reflexivas. Desde hace ya algunos años, promovida en parte por la obra de Schön, Dewey, Habermas y Kolb (Ross, 2011), la autorreflexión ha estado fuertemente vinculada con las profesiones orientadas a la práctica, como la arquitectura, la enfermería, el trabajo social y la enseñanza. Aquí las prácticas de escritura reflexiva son concebidas como un medio útil para que los futuros profesionales puedan conectar el conocimiento teórico con la realidad práctica. La autorreflexión, como parte del aprendizaje experiencial, es ampliamente utilizada en el currículo universitario como una base para lograr que los alumnos consideren el modo en el que sus valores y actitudes han sido impactados y, quizás, transformados por lo que han aprendido en entornos prácticos.

Existen una serie de tipos de autorreflexión utilizados de forma común en la educación superior, y que están particular, pero no exclusivamente, asociados con titulaciones profesionales y prácticas en áreas como la enfermería, la enseñanza, el trabajo social, la ingeniería e incluso la contabilidad. La razón de que se empleen tareas de autorreflexión y de las expectativas en otras formas de evaluación se puede atribuir en gran medida a la extendida creencia de que la reflexión es una ayuda para la ampliación del aprendizaje y, en particular, donde el conocimiento teórico se aplica a la práctica. La autorreflexión pretende ofrecer una perspectiva auténtica del modo en el que se ha formado el pensamiento del estudiante y, quizás, el modo en el que ha sido transformado por ciertas experiencias.

En la universidad se le dan diferentes nombres a las evaluaciones de tipo autorreflexivo: diarios reflexivos, registros de aprendizaje, diarios y porfolios (electrónicos), entre otros. Algunos están concebidos como un vehículo para mostrar cómo los estudiantes de materias profesionales y prácticas pensaron en lo que hicieron en entornos de prácticas y de trabajo, a lo que a veces se llama «reflexión sobre la acción» (Schön, 1991). Esto implica que se espera que los estudiantes reflejen en qué medida han tenido éxito o lo que han aprendido de una actividad después de que esta haya tenido lugar, como por ejemplo en el puesto de trabajo o incluso cualquier contacto en el entorno práctico, como el de una empresa de negocios, una clínica o un hospital. Las autorreflexiones, no obstante, se pueden emplear con los estudiantes en cualquier asignatura, como una forma de pedirles que piensen sobre sus propios sentimientos y respuestas respecto a cualquier asunto (por ejemplo, sobre el racismo), sin que sea necesario un vínculo con el aprendizaje profesional. Esto se aplica igualmente a los estudiantes, por ejemplo, de historia o de ingeniería.

Los ejercicios autorreflexivos desempeñan una función importante en los porfolios y porfolios electrónicos. Estos son una colección de creaciones y documentos que atestiguan el aprendizaje, así como que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje, ejemplificando a menudo algún tipo de práctica profesional e incluyendo un elemento reflexivo. La reflexión es una parte importante del porfolio o porfolio electrónico. En lo relativo a las clases, el cometido del porfolio electrónico es «documentar y reflejar» (Stefani *et al.*, 2007: 11). Aquí la reflexión se refiere a la evaluación del crecimiento del aprendizaje con el paso del tiempo, incluyendo la relación de lo que se ha logrado y lo que no (Stefani *et al.*, 2007: 9). La reflexión es tan omnipresente que nueve de cada diez programas de formación de profesores en los Estados Unidos utilizan porfolios como una de las formas de evaluación de los estudiantes (Salzman *et al.*, 2002).

Los ejercicios de autorreflexión se basan en la filosofía del aprendizaje experiencial, que es en sí misma un «proceso en el que las personas […] entran en contacto directo para, a continuación, reflexionar *consciente y deliberadamente*, validar, transformar, dar un sentido personal e intentar integrar sus diversos modos de conocimiento» (McGill y Warner Weil, 1989: 248). La palabra transformar es importante aquí al definir el aprendizaje experiencial, porque denota una expectativa de que el ejercicio de autorreflexión evidenciará algún tipo de revelación personal. Por este motivo, las «experiencias emocionalmente perturbadoras» o los «incidentes críticos» (Moon, 2004: 4, 166) que tienen lugar en el entorno laboral o personal son considerados, a menudo, centrales para el aprendizaje reflexivo.

El aprendizaje experiencial y el aprendizaje-servicio son pedagogías estrechamente vinculadas con la promoción de los objetivos de la ciudadanía global mediante el uso de diarios y observaciones reflexivos. Revisten una gran variedad de formas y suelen implicar el trabajo comunitario con organizaciones de voluntariado y con fines lucrativos o como respuesta a problemas y necesidades locales. Un ejemplo es el proyecto de servicio comunitario realizado por los estudiantes de la Universidad de Hong Kong después del terremoto en la región de Sichuan, en la China continental, en 2009. El proyecto había sido concebido como un modo de que los estudiantes desarrollaran diferentes competencias del estudiante de grado, como «capacidades de liderazgo, ciudadanía global y comprensión cultural» (Chan, 2012: 414). El proyecto comprometió a estudiantes de ingeniería, magisterio e informática en la reconstrucción de una escuela primaria. A los estudiantes se les evaluaba a través de sus «observaciones reflexivas» (p. 414) diseñadas para demostrar cómo había relacionado la teoría con la práctica y adquirido nuevas ideas. Parte del cometido de este aprendizaje radica en «conectar las emociones y la empatía del estudiante con el objeto de la materia» (Chan, 2012: 413).

Así pues, las tareas autorreflexivas le dan un énfasis considerable a que los estudiantes revelen el modo en el que el nuevo conocimiento adquirido con la práctica ha podido ser sustitutivo y aditivo y, por tanto, emocionalmente perturbador en la medida en que rompe las convicciones que se tenían previamente. Puesto que la cognición es tanto un proceso de sustitución como de adición, los profesores de educación superior, especialmente los que han recibido la influencia de ideas sobre el conocimiento

experiencial, se muestran interesados en observar a través de ejercicios de aprendizaje reflexivo cómo se están produciendo estas transformaciones del pensamiento. El ejercicio autorreflexivo, así pues, se ha convertido en un canal a través del cual se espera que los estudiantes manifiesten que su pensamiento ha cambiado o ha sido «transformado». La vigilancia de las emociones como un componente de la escritura académica es central en el arte de la reflexión, como pone de manifiesto las numerosas referencias a los «procesos emocionales» y a la «comprensión emocional» que aparecen en el índice del *Handbook of Reflective and Experiential Learning* escrito por Jenny Moon, una de las principales defensoras de la autorreflexión en la educación superior.

La incorporación de la reflexión al plan de estudios universitarios es una amenaza para la privacidad del estudiante. Se espera que se divulguen información de naturaleza personal y privada, que puede que no siempre deseen compartir. Un diario es, por definición, un documento altamente personal y privado, algo que no debe estar a disposición de otras personas para que lo escudriñen ni, mucho menos, para que lo evalúen. A quienes promueven el uso de diarios reflexivos les gusta enfatizar la libertad que se les da a los estudiantes para registrar sus pensamientos sin verse limitados por convenciones ni restricciones académicas. Wood (2013) cita con aprobación el libro *The New Diary* de Rainer (1978):

> El diario es la única forma de escritura que fomenta la libertad de expresión absoluta. A causa de su naturaleza tan privada, ha permanecido inmune a todas las normas formales de contenido, estructura o estilo. Por consiguiente, el diario es lo más parecido a reproducir el modo en el que la gente piensa realmente y la forma en la que evoluciona la conciencia (Rainer, 1978: 11).

Si consideramos el modo en el que estos diarios autorreflexivos son utilizados de hecho en los planes de estudio universitarios, la realidad de los estudiantes no podría encontrarse más lejos de la verdad. Puede que estén orientados a dar «libertad de expresión», pero existen normas tácitas que determinan su contenido, estructura y estilo cuando se utilizan y evalúan en un contexto académico. Estas normas puede que estén ausentes en los diarios verdaderamente privados y personales de las personas que desean escribirlos, pero está claramente de manifiesto en las formas de evaluación autorreflexiva de la educación superior. Aquí los criterios de evaluación sugieren a menudo que es mejor escribir en primera persona del singular, como modo de expresar que se trata de algo profundamente personal. Las publicaciones sobre autorreflexión en la educación superior dejan claro que lo que se busca en el estudiante es que cuente historias de transformación y los efectos producidos por sus experiencias de «reflexión sobre la acción» y de «reflexión sobre la vida». *Transformation through Journal Writing*, de Jane Wood (2013), es un buen ejemplo de ello. Incluso el título del libro demuestra la intención que se busca.

Existen muchos consejos piadosos sobre la importancia de proteger la identidad de los demás en la escritura de tareas autorreflexivas. Estos pueden ser los compañeros de trabajo, los pacientes o los clientes, o quizás los familiares o amigos. Se recomienda utilizar alias en vez de revelar su identidad, pues esto podría comprometer su privacidad. Sin embargo, estos defensores de la autorreflexión parece que no han caído en la cuenta

de que los estudiantes a los que se les pide que realicen estos ejercicios quizás no deseen revelar sus propios valores y actitudes.

Wood admite que a algunos estudiantes no les gustan los diarios reflexivos y los ven como «una invasión de la privacidad» (Wood, 2013: 5). Algunos estudiantes tienden a ser más bien «reveladores de nivel bajo» (Berman, 2001); no les gusta desvelar sus valores y reacciones emocionales personales, quizás porque quieren proteger su privacidad. Esta es una preocupación común expresada por estudiantes en estudios de investigación sobre el uso de la autorreflexión. En una de estas investigaciones, los estudiantes se mostraban ansiosos porque «si intentaba mantener cierto grado de honestidad en la tarea sentían que les hacía sentirse muy vulnerables» (Stewart y Richardson, 2000: 373). Puede que no resulte muy sorprendente que algunos estudiantes, o algunas personas en general, se muestren renuentes a revelar sus pensamientos, sentimientos y emociones más íntimos a alguien a quien apenas conocen. Las relaciones de terapia y psicoterapia se basan en el consentimiento informado y en la estricta confidencialidad. Intentar utilizar este tipo de relación con el aprendizaje del estudiante en la educación superior sin estas características resulta claramente problemático.

El hecho de que algunos estudiantes no se sientan inclinados a hacer revelaciones genuinas puede llevarles a adoptar estrategias para proteger su privacidad de un modo similar a lo que describía Valerie Hobbs al comienzo de este capítulo. La realidad es que los tutores no pueden estar seguros de si las autorreflexiones de un estudiante son reales o simplemente inventadas para dar el efecto deseado (Nesi, 2008). Para una generación que ha crecido en el mundo de las redes sociales, la protección de la privacidad personal a través de la invención de identidades alternativas es un medio habitual de autoprotección. Incluso los defensores entusiastas de la autorreflexión admiten que la detección de la falta de autenticidad es uno de los problemas a la hora de evaluar este tipo de tareas. Sin embargo, el hecho de que los profesores de educación superior crean que es legítimo vigilar los niveles de sinceridad, demuestra lo profundamente que ha calado la performatividad emocional.

En la bibliografía es un asunto debatido si la autorreflexión debería ser evaluada o no, con algunos investigadores defendiendo que es muy difícil de evaluar (por ejemplo, Morrison, 1999), y otros que es mejor no evaluarla en absoluto teniendo en cuenta la forma en la que puede inhibir a los estudiantes de ser sinceros acerca de lo que no conocen y de lo que conocen (por ejemplo, Sumsion y Fleet, 1996; Boud, 2001). Las evidencias apuntan a que los hablantes no nativos de inglés y los estudiantes de algunos contextos culturales determinados pueden encontrarse en desventaja al intentar escribir en el género reflexivo (Clarkebun y Kettula, 2012). La evaluación de las tareas autorreflexivas puede ser percibida por el estudiante como un juicio sobre ellos en cuanto personas, en vez de una nota por un trabajo académico. Además, los estudiantes pueden creer que están capacitados para escribir adecuadamente en el género reflexivo para que consigan una nota mejor. Y sin embargo, la realidad es que las tareas autorreflexivas son evaluadas con frecuencia, a pesar de la naturaleza ambigua o incierta de qué es lo que se

está juzgando, lo cual les resulta a menudo difícil de comprender tanto a los estudiantes como a los profesores (Stewart y Morrison, 2000).

Ahora no son solo los estudiantes de grado o de postgrado a los que se les requiere que demuestren su performatividad emocional a través de la autorreflexión. La creciente popularidad de la investigación autoetnográfica simboliza el modo en el que el yo es percibido cada vez más como un sujeto popular de investigación. A medida que los profesores universitarios aceptan estos métodos, se aplica cada vez más el énfasis que se ha puesto que los estudiantes de investigación den pruebas de performatividad emocional. A los estudiantes de investigación de postgrado se les pide que escriban una tesis doctoral, una tesina o un trabajo de fin de carrera, dependiendo del nivel académico de sus estudios. Dentro de estos trabajos académicos más importantes se espera que los estudiantes justifiquen su planteamiento metodológico, a menudo mediante un capítulo específico. En el nivel doctoral esta es una característica habitual de las tesis. Tradicionalmente, el capítulo sobre metodología solía consistir en una exposición de los otros paradigmas de investigación y de una explicación y justificación de por qué se había elegido un planteamiento particular para estudiar la cuestión o problema de la tesis. En este contexto se ha estado dando un acento cada vez mayor a que los estudiantes desarrollan declaraciones «de posicionamiento» con el fin de explorar y explicar la relación entre el investigador y el tema investigado. La idea, en este sentido, es que el posicionamiento del investigador consta de sus propias creencias, valores, ideología política, convicciones y prejuicios personales. En las ciencias sociales, existe la convicción de que:

> Las posturas sociales, culturales e intelectuales del investigador (así como otros procesos psicológicos) afectan a: las preguntas que formula; cómo las enmarca; las teorías de las que bebe; cómo estudia; sus relaciones con los otros investigadores del mismo campo o en las entrevistas; las interpretaciones que hace de los datos empíricos; el acceso a los datos, instituciones y otras fuentes de divulgación científica; así como las posibilidades que tiene de que se le oiga y escuche (Gregory *et al.*, 2011: 556).

Esto implica la necesidad de una autoconciencia reflexiva sobre el modo en el que la propia identidad social repercute en las elecciones que uno realiza como investigador. Es un concepto que abarca toda idea relacionada con el yo y con la autoconciencia. En muchos sentidos, la idea de una afirmación de posicionamiento está bien fundamentada, pues todos los investigadores deben clarificar sus convicciones y creencias, entender el modo en el que estas puedan relacionarse con sus valores personales y, consiguientemente, identificar los métodos consecuentes con su propia filosofía de la investigación. Esta crítica podría aplicarse tanto a los que realizan investigaciones cuantitativas en las ciencias experimentales como a los que realizan investigaciones cualitativas en las ciencias humanas o sociales, aunque las afirmaciones de posicionamiento del investigador están vinculadas más directamente con estas últimas.

El que los estudiantes de investigación realicen declaraciones de posicionamiento acarrea exigencias parecidas a las de otras formas de escritura autorreflexiva en lo relativo a la confesión, la apología y una gran dosis de autojustificación. De este modo se fomenta lo que Cousin (2010: 9) ha descrito como «posicionamiento piadoso» puesto

que «se pretende arrogarse una cierta autoridad moral a través de una afinidad con la materia (como por ejemplo ser una mujer trabajadora) o mediante una declaración en la que se hace confesión de ser diferente o relativamente privilegiado (como por ejemplo ser un hombre blanco de clase media)». La posesión del adecuado «posicionamiento de clase» o «posicionamiento de raza» le da al investigador un sentido privilegiado de la capacidad que el conocimiento personal de la materia le da para estudiar esta materia (Cousin, 2010: 10,11). Por el contrario, a cualquiera que tenga la temeridad de pensar que puede investigar un grupo social al que no pertenezca se le pide que realice una apología detallada de su identidad social, especialmente si procede de una clase privilegiada. Como todas las declaraciones autorreflexivas, esta corre el peligro de convertirse en una cualidad casi un ritual, conduciendo en último término a la autoafirmación mediante la confesión.

Conclusión

El aprendizaje-servicio a través de la ciudadanía global y el uso de la autorreflexión a través del aprendizaje experiencial y basado en el trabajo son incorporaciones relativamente recientes al currículo universitario, que les exigen a los alumnos performatividad emocional. Son otro ejemplo más de la automercantilización en la que los estudiantes tienen que demostrar sus emociones respecto a su propio aprendizaje y al modo en el que empatizan con los demás, así como respecto a asuntos de justicia global, como la pobreza y la desigualdad.

El efecto de la promoción de estos valores, al igual que sucede con otros elementos de la performatividad emocional, hay que entenderlo a la luz de las investigaciones que han demostrado que la timidez, cierta falta de preparación para debate y el miedo a contradecir la postura del profesor puede llevar a los estudiantes a autocensurarse cuando se les pide que debatan conceptos basados en valores como el multiculturalismo (Hyde y Ruth, 2002). En vez de parecer indiferentes o egoístas, los estudiantes tienen que realizar una actuación emocional para demostrar su compromiso con el aprendizaje experiencial, con la ciudadanía global, con el desarrollo sostenible, con la formación continua y con una retahíla de mantras normativos. De este modo se corre el riesgo muy real de convertir el aprendizaje en la universidad en una forma de corrección política. El aprendizaje debe consistir en la autenticidad, no en el cumplimiento. De forma más crucial, en palabras de Carl Rogers, esto amenaza la libertad del estudiante para «aprender sin presiones» (Rogers, 1951: 395).

Los estudiantes deberían ser libres para aprender sin que se les exija demostrar adaptación emocional a las ideas o teorías políticas de moda. La verdadera libertad les permite a los estudiantes hacerse sus propias ideas centrándose en evaluar la veracidad de los postulados científicos.

8

Reivindicar el «aprendizaje centrado en el estudiante»

El argumento que he pretendido plantear en este libro es que hace falta reivindicar el concepto de aprendizaje «centrado en el estudiante». Durante demasiado tiempo esta expresión ha sido interpretada restrictivamente en el sentido de ofrecer oportunidades para la participación del alumno en el aula y del aprendizaje activo en detrimento del pasivo. Como he argumentado, centrarse en el alumno parte de la comprensión de que la educación superior es un proceso de emancipación y no uno de limitación y control impuesto por una insidiosa cultura de la performatividad del estudiante. Centrarse verdaderamente en el alumno requiere una comprensión empática de lo que significa ser un estudiante y el respeto por las ideas de la libertad y la democracia. Se trata de darle verdadera libertad al estudiante, en lugar de una libertad superficial que se basa en elegir entre diversos módulos que ofrecen la misma dieta de requisitos de asistencia obligatoria, performatividad participativa y emocional, y sobrevaluación. Para centrarse de verdad en el estudiante es necesario reconocer que estudiar en la universidad es, casi por definición, una actividad a la que personas adultas y autónomas acceden de forma voluntaria.

Desafortunadamente, la participación del estudiante en la universidad se ha convertido en un mantra que ha secuestrado el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante, como un medio para justificar los rituales de performatividad, tan generalizados hoy por hoy en la educación superior. La participación del estudiante se basa en una serie de falsas premisas sobre lo que hay que evaluar (por ejemplo, el tiempo y el esfuerzo) y no logra respetar la madurez del estudiante ni su derecho a elegir qué, cuándo y cómo aprender. Los estudiantes deberían ser libres para elegir cómo desean aprender y participar en la educación superior en los modos que *ellos* consideren provechosos. En esto consiste centrarse en el estudiante. No se trata de vigilar o de legislar desde un planteamiento de «talla única», convirtiendo en obligatorias la asistencia obligatoria o la participación activa en el aula.

En este último capítulo voy a defender que es posible recuperar una educación superior genuinamente centrada en el estudiante si hacemos una serie de cosas. En primer lugar, tenemos que volver a subrayar la importancia del aprendizaje independiente, permitiéndoles a los estudiantes hacer más elecciones respecto a su plan de estudios y a la naturaleza de su participación en la universidad. En segundo lugar, tenemos que dejar de tratar a los estudiantes como clientes, y empezar a tratarlos como miembros de la comunidad académica. Por último, partiendo de la obra de Carl Rogers, el capítulo concluirá señalando cuatro derechos que pueden formar la base de la libertad para aprender. Defenderé que se trata de propuestas modestas y posibles de alcanzar, y

que es necesario ponerlas en práctica si queremos recuperar la idea de lo que significa de verdad centrarse en el estudiante.

Tratar a los alumnos como estudiantes independientes

En abril de 2009 se anunció que había fallecido Tyrrell Burgess, profesor de filosofía de las instituciones sociales y radical pensador e innovador educativo. Burgess creía en la naturaleza individual del aprendizaje y en la necesidad de darle a los estudiantes el control sobre sus propios objetivos de aprendizaje, donde los tutores trabajaban para darle apoyo activo a estas necesidades (Burgess, 2000). Había sido fundador y director de la *School for Independent Study* («Escuela para el estudio independiente») que se había erigido en la *North East London Polytechnic* (actualmente Universidad de *East London*) en 1974. En aquel año Burgess ayudó a fundar una titulación universitaria basándose en la idea del aprendizaje independiente. El curso no tenía «contenidos específicos, listas de lecturas prescritas, horarios ni exámenes formales» (Stephenson, 1993). Los estudiantes, procedentes de diversos contextos sociales, económicos y educativos, algunos de los cuales habían sido previamente rechazados por otras instituciones o expulsados del colegio, planificaban sus propios objetivos para el curso y sus propias metas de aprendizaje (Cunningham, 1999). En 1984, diez años después de la fundación de la escuela, más de mil estudiantes se habían graduado y el porcentaje de alumnos que terminaban los estudios era semejante al de otras titulaciones en las que se enseñaba de una forma más tradicional (Stephenson, 1993).

Durante las décadas de los años 70 y 80 se despertó un gran interés en el desarrollo de los alumnos en cuanto estudiantes independientes. Cowan (1978: 139) menciona un estudio financiado por la Fundación Nuffield sobre, por ejemplo, el desarrollo de un «curso sin programa» como un medio para que los estudiantes puedan adquirir mayor autonomía. Obtuvieron popularidad una serie de términos y frases, como por ejemplo «aprendizaje gestionado por el alumno» (Graves, 1993). Ser un estudiante independiente, con el apoyo adecuado de tutores expertos, un buen fondo de biblioteca y compañeros con una mentalidad similar, llegó a considerarse de forma generalizada como la clave del éxito en la universidad y como un elemento importante en el desarrollo de las competencias del estudiante para el empleo. El foco de atención se puso más en el aprendizaje sin lecciones magistrales que en la asistencia obligatoria. Esta filosofía no se basaba en una visión elitista de la educación superior para unos pocos privilegiados, como el modelo del que gozó Stephen Fry en Cambridge a finales de los años 70 (véase el capítulo 7). Nada más lejos de la verdad. Era un proyecto dirigido a que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de que se confiara en ellos para aprender de forma independiente. Los diversos contextos socioeconómicos de los estudiantes de grado y de postgrado inscritos en cursos de aprendizaje independiente constituían la prueba de este carácter inclusivo. El aprendizaje independiente consistía en hacer la educación superior

más accesible y, al mismo tiempo, centrada en las necesidades e intereses del estudiante.

Desde las décadas de los años 70 y 80 se ha ido hablando cada vez menos de aprendizaje independiente en la educación superior. Los críticos eran escépticos respecto a que se pudiera confiar en los objetivos educativos fijados por el propio estudiante para adecuarse a los estándares académicos de los planes de estudio diseñados de forma más convencional (Andersen *et al.*, 2000). El interés en el aprendizaje independiente ha sido desplazado, o acaso sucedido, por la literatura del aprendizaje basado en la experiencia y, más tarde, del aprendizaje experiencial. Este último planteamiento ha llegado a desempeñar un importante papel en los planes de estudio de las titulaciones profesionales y prácticas, y está estrechamente relacionado con la educación para la ciudadanía, que promueve las expectativas de cambio del comportamiento a las que me he referido como *performatividad* emocional. Como Burgess previó, los objetivos de estos planes de estudio casi nunca los determinan los estudiantes, como una forma de darles el control sobre su propio currículo; al contrario, son controlados por las instituciones, ansiosas por promover materias transversales vinculadas con el aprendizaje-servicio y la ciudadanía global.

Sin embargo, a pesar de que el aprendizaje independiente ya no está de moda en la literatura sobre educación superior, adquirir las cualidades propias de un estudiante independiente sigue siendo esencial para la libertad del estudiante y para el éxito del estudiante en la universidad y después de la misma. El aprendizaje independiente sigue siendo la base principal del entorno de aprendizaje en la educación superior (Christie *et al.*, 2013). Esto les permite a los alumnos adquirir autonomía y madurez como estudiantes y les ayuda a adaptarse a la vida de la universidad desde ambientes escolares y educativos más directivos y muy controlados. Las disposiciones relacionadas con ser independiente y con realizar una transición satisfactoria a la vida universitaria incluyen la adquisición de buenos hábitos de estudio, de gestión del tiempo y de una «actitud más autónoma e independiente respecto al trabajo académico» (Krause y Croates, 2008: 500). Otras investigaciones también refuerzan la importancia continua de ser un estudiante independiente en la universidad:

> El éxito de las transiciones depende de que los alumnos se conviertan en estudiantes independientes. […] Los estudiantes que mejor se adaptan al nuevo ambiente de estudio son aquellos que entienden lo que implica el aprendizaje independiente y que gestionan bien su tiempo (Christie *et al.*, 2013: 623).

A veces el aprendizaje independiente se entiende incorrectamente como una opción «blanda», sin el suficiente rigor académico. Es todavía más común que se malinterprete el aprendizaje independiente como una forma *low-cost* de enseñanza que consiste en mandar al alumno a que estudie por su cuenta. Ninguna de estas dos críticas se sostiene una vez que se cumple con la responsabilidad de proveer a los estudiantes con un apoyo académico adecuado y flexible.

Ayudar a los estudiantes a aprender de forma independiente es una actividad muy exigente para el profesor, que requiere una importante inversión en comprender los objetivos personales y académicos del estudiante, así como un conocimiento profundo de su propia especialidad académica. Quizá sea ésta la razón por la cual en los últimos años

este planteamiento ha sido suplantado por una cultura del estudio basada en la performatividad, más apta para sistemas de participación masiva con un mayor número de personal docente por estudiante. Los gestores académicos pueden concebir erróneamente el aprendizaje independiente, por lo general como parte de la educación «abierta» o a distancia, como una forma más barata de gestionar a un gran número de estudiantes. Sin embargo, el aprendizaje independiente no significa despedir sin el debido apoyo a los alumnos para que «sean independientes» por su cuenta. Significa dejar que los estudiantes desarrollen el conocimiento *por sí mismos*, en lugar de meramente irse y aprender cosas *por sí solos* (Mascolo, 2009: 7). Esta idea nos remite a lo expuesto en el capítulo 5 sobre el modo en el que se malinterpreta el aprendizaje centrado en el estudiante. Además, los docentes saben que el aprendizaje independiente es una alternativa a los métodos tradicionales que conlleva mucho tiempo y resulta exigente, motivo por el cual no siempre tienen muchas ganas de acoger el concepto (Jordan and Yeomans, 1991).

El aprendizaje independiente es exigente no solo para los estudiantes, sino también para los profesores, puesto que implica ceder una parte del control sobre el plan de estudios. Este proceso puede resultar complejo de gestionar e incluso puede constituir un desafío a la pericia de los profesores en la medida en la que no son ellos, sino los estudiantes, quienes controlan la dirección y el ritmo del aprendizaje. Por este motivo, los docentes han acostumbrado a huir del desafío de promover el aprendizaje independiente, prefiriendo la relativa seguridad de las lecciones magistrales, especialmente como un modo de hacer frente a grandes grupos de estudiantes (Jordan and Yeomans, 1991). El aumento de la actividad investigadora ha sido el principal foco de atención de la vida académica desde mediados y finales de los años 80, unido al crecimiento de las auditorías en muchos sistemas nacionales de educación superior, siendo normalmente esencial obtener buenos resultados en ambas para acceder a promociones y oportunidades profesionales. Esta tendencia también ha tenido un impacto negativo en la puesta en práctica del aprendizaje independiente, que es tan drásticamente exigente y que consume tanto tiempo.

A pesar de estos problemas, los principios del aprendizaje independiente apuntan claramente a lo que significa ofrecer un proyecto de aprendizaje centrado en el estudiante en la universidad. Para ello no es necesario borrar fanáticamente del mapa todos los cursos y métodos convencionales. Por el contrario, hay que comprender que hace falta incrementar las oportunidades para que a los alumnos se les permita aprender de forma independiente y para que se les dé más libertad de elección en el plan de estudios que se les está ofreciendo. Esto podría incluir darle más importancia a la negociación de las tareas y a la libertad para hacer las tareas de forma individual o en grupo. Estas no son propuestas especialmente radicales, pero son coherentes con los principios del aprendizaje centrado en el estudiante establecidos por Carl Rogers.

Tratar a los estudiantes mejor que si fueran clientes

> La apariencia de «consumismo universitario» es el resultado de habernos dado cuenta de que el estudiante, a causa de su inversión económica, de tiempo y personal, es el principal consumidor de la educación superior (Shulman, 1976: 2).

> A las instituciones universitarias se les plantean muchas preguntas a propósito del valor y la efectividad de sus planes de estudio, agudizadas por la situación económica de la educación superior y por el surgimiento del consumismo universitario (Morstain, 1977: 1).

El debate sobre el «estudiante como consumidor» (o como cliente) ha atraído bastante atención. Se trata de una metáfora que pone de manifiesto cómo se ha transformado la relación entre los estudiantes y la universidad, pasando de basarse en formar parte de la comunidad académica a fundarse en una relación contractual entre el cliente y el proveedor de servicios. Gran parte de lo que se escribe sobre este tema se presenta como un fenómeno reciente atribuido a la prevalencia de las políticas neoliberales de los gobiernos del siglo XXI, que tienden a evaluar la educación superior como un bien económico que aporta beneficios privados a individuos, más que como un bien o servicio público. Esto ha conducido a que los escritores e investigadores de la educación superior atribuyan en la actualidad una actitud de «consumidor» a los estudiantes, al igual que la sociedad tiende cada vez más a concebir las universidades de forma instrumental como un simple servicio privado. En el Reino Unido, a los estudiantes se les ha venido animando a considerarse como clientes o, en las palabras del informe Dearing sobre educación superior publicado en 1997, como «inversores», desde hace por lo menos 20 años: «[Las universidades deben] fomentar que el estudiante se considere a sí mismo como un inversor que recibe un servicio, y a exigir, en cuanto inversor, una buena relación calidad-precio y el rendimiento de su inversión» (NCIHE, 1997: cap. 2, par. 19).

La triplicación del precio de las matrículas en el Reino Unido en 2010 representa un importante punto de inflexión en la transformación de la percepción social de la finalidad de la educación superior y del papel del alumno como estudiante. No obstante, las críticas respecto al estudianteconsumidor deben entenderse con cierta perspectiva histórica. Como muestran los pasajes de Shulman (1976) y Morstain (1977) que hemos citado más arriba, el debate sobre el consumismo universitario tiene ya, al menos, 40 años. En la efervescente educación superior de finales de los 60 y de los 70 había mucho interés en este tema (por ejemplo, Dykstra, 1966; Peterson, 1970; El-Kawas, 1976; Green, 1978). En un artículo de 1969, Johnstone utiliza la expresión «estudiante como consumidor» en referencia a los estudiantes que pueden elegir créditos de libre configuración. Ya en 1967, Zinkin se preguntaba si el estudiante-consumidor querría evaluar las clases con los mismos criterios superficiales que se utilizan para las pastillas de jabón. A mediados de los años 70 a los estudiantes se les reconocía ya de forma general como «consumidores objetivos del proceso educativo» (Grush y Costin, 1975: 55), y Joan Stark (1975) se quejaba del «nuevo consumismo en la educación superior», mientras Pernal se preguntaba si acaso «el consumismo universitario había llegado demasiado lejos» (Pernal, 1977: 2). Así pues, la sensación de pánico moral respecto al «consumismo universitario» sugerida por la pregunta de Pernal hace ya mucho tiempo que está presente. Esta preocupación general existe desde que existe bibliografía seria

sobre educación superior.

En el Reino Unido se ha tendido a atribuir lo que a veces se describe como un aumento del consumismo universitario a las políticas neoliberales de los gobiernos de Margaret Thatcher a partir de 1979. Sin embargo, en realidad, las raíces del consumismo universitario preceden a este periodo tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos. En el Reino Unido el primer ministro laborista James Callaghan comenzó a cuestionar el valor y la finalidad de la educación pública, así como quién tenía derecho a intervenir en este debate, en su discurso en el Ruskin College de Oxford, en 1976. En los Estados Unidos es significativo el mensaje especial del presidente John F. Kennedy al Congreso, a comienzos de los 60, acerca de la protección del consumidor. En él se refería a la obligación del gobierno de proteger los derechos del consumidor: a la seguridad, a estar informado, a elegir y a ser escuchado (Kennedy, 1962). En este discurso, Kennedy afirmó que se iban a tomar medidas para incrementar la protección del consumidor en los ámbitos en los que los ciudadanos se gastan más dinero, incluyendo la educación de los hijos.

Los estudiantes son «consumidores» de educación, pero de ello no se deriva necesariamente que tengan que actuar como consumidores ni que se les deba tratar como tales. Actualmente, al medir la calidad de la experiencia del estudiante, se pone el acento de los sondeos en su «satisfacción», y no en su felicidad (Dean and Gibbs, 2015). La noción de satisfacción se basa principalmente en un modelo de inversión en educación superior, en el sentido de la relación calidad-precio, mientras que la felicidad del estudiante implica comprender el papel de la autonomía y motivación personales. Pero, desafortunadamente, la capacidad de persuasión del modelo del «estudiante-consumidor» predomina en la reflexión acerca de la experiencia del estudiante y de la mejor forma de evaluarla. Esto ha creado una tendencia a culpar a los estudiantes por un comportamiento de «estilo consumista» cuando eligen no asistir a clase o cuando exigen mejores notas. Tenemos que dejar de criticar a los estudiantes por actuar como consumidores o « clientes». Si algunos estudiantes se comportan como consumidores es porque las instituciones universitarias los han convertido en consumidores. Los estudiantes que se saltan clases o que se quejan por sus notas no están sino actuando racionalmente en un sistema de educación superior en el que son sobrevaluados y en el que no se les dan ni el tiempo ni las oportunidades suficientes para estudiar sin la presión de la evaluación casi inmediata.

También es muy dudoso que haya existido realmente una cierta edad dorada en la que los estudiantes querían trabajar con todas sus fuerzas para obtener el título. Lo que parece más probable es que ahora los estudiantes tienden a actuar de una forma menos respetuosa. En muchos sentidos esto es un signo saludable de que vivimos en una sociedad en la que resulta más fácil cuestionar a la autoridad, como se ha venido observando al menos desde los años 60, en vez de una sociedad en la que el poder de los profesionales, incluyendo a los profesores, es humildemente aceptado sin crítica alguna. La comunidad académica debería estar abierta al escrutinio y a la crítica de los estudiantes, sobre todo cuando la enseñanza es pobre o perezosa y las formas de

evaluación son injustas.

Además, ha existido una tendencia a designar cualquier forma de queja por parte de los estudiantes como una evidencia de consumismo universitario. Es inevitable que en un sistema de masas, y no de élites, el número de quejas sea mayor. Lo sorprendente es que las quejas siguen siendo relativamente escasas, teniendo en cuenta el número de estudiantes universitarios. Gran parte de la bibliografía sobre el «estudiante-consumidor» no es empírica, sino que se basa en opiniones. Lo verdaderamente empírico suele mezclarse con casos en los que los estudiantes o sus padres desafían la autoridad de los profesores y de las instituciones, como evidencia de una mentalidad «consumista» a mayor escala. Los casos en los que los estudiantes se quejan de una nota o llevan a juicio a la universidad siguen siendo relativamente escasos, pero atraen la atención sensacionalista de los medios de comunicación. Las acusaciones de que los alumnos piden que se les suba la nota sin mérito alguno tienen que ver a menudo con una actitud defensiva de los profesores y con su incapacidad para calificar de una forma justa, particularmente, cuando a los estudiantes se les da la misma nota a partir de niveles muy diversos de contribución a trabajos de grupo (véase el capítulo 5). Se trata de causas legítimas para la queja, puesto que el principio básico de la justicia es considerado con frecuencia como secundario respecto al aprendizaje y a la docencia «efectivos».

La verdad no es que los estudiantes son clientes. Esto es una tautología. Lo más importante es comprender que se les trata *peor* que a clientes. Los estudiantes, o posiblemente sus padres, pagan por el privilegio de una educación superior, a menudo mediante sistemas de crédito, y en vez de ser tratados con respeto como personas adultas e independientes, se les somete a una cultura performativa que pretende medir su participación valorando el tiempo y el esfuerzo que se percibe que empeñan en completar sus estudios. Se les trata como a niños mediante exigencias de performatividad física, requerida para demostrar su performatividad participativa desde la idea del aprendizaje «activo» de talla única y, finalmente, se les uniforma con las exigencias de la performatividad emocional. La cultura performativa del aprendizaje no deja espacio suficiente para la diversidad en el modo en el que los alumnos prefieran estudiar. Las instituciones de educación superior no pueden tener las dos cosas a la vez. No pueden pretender, por un lado, que tratan a los estudiantes como clientes y, al mismo tiempo, ofrecer un servicio que no toma en cuenta la elección personal en lo relativo a qué, cuándo y cómo tiene lugar el aprendizaje. Si los estudiantes son clientes, deberían tener el derecho a elegir cómo quieren participar en el servicio que están consumiendo.

Hay otros ejemplos de cómo se trata a los estudiantes peor que a clientes. Uno de ellos tiene que ver con el respeto a sus derechos de propiedad intelectual. Si bien las universidades suelen reclamar la propiedad de los derechos de autor de su profesorado, en cuanto empleados de la institución, algunas, como la Universidad de Plymouth, en el Reino Unido, se atribuyen a sí mismas también los derechos de propiedad intelectual de sus estudiantes (Conran, 2014). Aunque el efecto de estas normas, sobre todo en el caso de la mayoría de los estudiantes de grado, puede ser insignificante, los estudiantes de postgrado o de áreas creativas como el diseño pueden verse perjudicados. La situación se

complica por el hecho de que en algunos casos los estudiantes trabajan de forma creativa con los profesores. Esta pretensión por parte de las instituciones de reclamar la propiedad de los derechos de propiedad intelectual de los alumnos es discutible desde el punto de vista legal (Patel, 1996). Asimismo, es altamente cuestionable desde un punto de vista moral, puesto que es evidente que los estudiantes, clientes o no, no son empleados, a no ser que trabajen de forma temporal como investigadores o profesores asistentes. La pretensión de apropiarse de los derechos de propiedad intelectual de los estudiantes es un ejemplo clásico de cómo las universidades tratan a los estudiantes peor que a clientes.

Derechos del estudiante

La relación entre las universidades y los estudiantes se ha ido «vaciando» cada vez más. Tratar a los estudiantes como a clientes o accionistas que hay que gestionar, ha transformado la base de la relación, volviéndola esencialmente contractual y transaccional. Así, se le ha arrancado el corazón a una relación que debería basarse en los principios formulados por Rogers, como la empatía y la confianza en el estudiante. Es una relación que se puede recuperar, pero solo si volvemos a algunos de los principios que Carl Rogers describió a propósito de lo que significa centrarse en el estudiante.

Derecho a no ser adoctrinado

Tratar a los estudiantes mejor que a clientes significa una participación basada en una cultura del aprendizaje democrática y antiautoritaria (Rogers, 1951: 387). Los estudiantes tienen que gozar de lo que Rogers llamó «libertad interior»; que se les permita ser ellos mismos. Esto significa asegurar que «se reduzca al mínimo la amenaza al propio yo del estudiante» (1951: 391). De ello se sigue que los estudiantes deberían tener *derecho a no ser adoctrinados* (Moshman, 2009) y a no sentirse presionados para adherirse a una determinada perspectiva conceptual, teórica o política. Este derecho no lo amenazan tanto los profesores carismáticos que quizás estén comprometidos con determinadas posturas normativas cuanto las políticas institucionales de participación de los estudiantes que promueven agendas sociopolíticas, como la ciudadanía global. La performatividad emocional que les exige a los estudiantes demostrar que se adhieren a estas convicciones y valores constituye una amenaza mayor a su libertad interior que un profesor de izquierdas (o de derechas) o que un plan de estudios que no refleja adecuadamente todas las corrientes y argumentos teóricos y prácticos de una disciplina o de una materia de prácticas profesionales.

Derecho a guardar silencio

Rogers subraya también lo importante que es disponer de un aula libre de estrés emocional. Exigir contribuciones orales puede ser una de las mayores causas de estrés para el estudiante. Rogers reconoció esto cuando se refirió a la necesidad de «aceptar que guarde silencio o que hable» (1951: 395). Para el profesor, una actitud democrática consiste en promover las contribuciones a la clase de forma voluntaria y no obligatoria. Las contribuciones espontáneas, ofrecidas de forma voluntaria, difieren significativamente de las contribuciones inducidas, cuando el profesor llama por su nombre al estudiante pidiéndole un comentario oral. Al estudiante, en efecto, se le fuerza a hablar incluso aunque sea reticente a hacerlo por alguna razón. Habrá quien diga que al depender exclusivamente de respuestas espontáneas se corre el riesgo de una falta de participación o incluso de que haya silencio en el aula. La verdad es que esta situación se produce casi siempre a consecuencia de la falta de capacidad por parte del profesor para animar a la participación, y no tanto por la reticencia de los estudiantes a hablar. Hay que entenderlo como una carencia del docente, no del estudiante. Además, si los estudiantes no quieren hablar, ¿por qué van a tener que hacerlo? Como he defendido en los capítulos 4 y 5, los estudiantes deberían tener *derecho a guardar silencio.*

Hay una tendencia cada vez mayor a utilizar sistemas inalámbricos de respuesta o *clickers* como una forma de conseguir que los estudiantes participen en clase. Estos sistemas, que menudo implican el uso de aparatos de control remoto en el aula u *online*, permiten normalmente las respuestas anónimas, si el profesor así lo desea. Sin embargo, incluso aunque las respuestas del estudiante sean anónimas, su uso no deja de partir de la expectativa de que todos los que están en clase participarán. Estos sistemas se suelen considerar como un apoyo tecnológico para los proyectos de aprendizaje activo, que no genera problemas desde el punto de vista educativo, pero lo cierto es que pretenden extraer respuestas de los alumnos de una manera provocada, no espontánea. El hecho de que un alumno no quiera hacer una contribución no significa necesariamente que no esté aprendiendo o participando en clase de formas distintas. Los sistemas inalámbricos de respuesta exigen la participación y la mayoría de las veces son utilizados para que sea el profesor, y no los estudiantes, quien controla sobre qué merece la pena hablar en clase.

Derecho a elegir cómo aprender

En el capítulo 5 he defendido que el modo en el que los estudiantes solían participar en clase (u *online*) ha sido suplantado cada vez más por los postulados de la performatividad participativa. Aquí se da el malentendido fundamental de que hay que forzar a los estudiantes a que tengan una actitud «activa», pues todo lo que sea «pasivo», incluyendo las formas de estudio tradicionales como la lectura, denota una falta de participación. Este planteamiento no está centrado en el estudiante, ya que le arrebata al estudiante toda elección respecto a cómo quiere aprender. Rogers afirmó que «si los estudiantes son libres, deberían ser libres tanto para aprender pasivamente como para dar pie a su propio aprendizaje» (1951: 134). Los estudiantes se merecen el *derecho a elegir cómo aprender* y no un planteamiento de talla única. Aunque gran parte de la

investigación educativa haya puesto de manifiesto los beneficios del aprendizaje activo para los estudiantes, esto no significa que todos los estudiantes *deban* aprender de este modo si así no lo desean. El esfuerzo por ofrecerles a los estudiantes el mayor número de posibilidades dentro del plan de estudios debe ser una de las preocupaciones principales de todo proyecto de aprendizaje centrado en el estudiante. Si bien es posible que no todos los estudiantes le den la bienvenida a todos los elementos del aprendizaje independiente, se debería poner el acento en permitir y ayudar a los estudiantes a realizar elecciones, como por ejemplo asignarse sus propias tareas o temas de debate.

En el nivel de investigación de postgrado, la auténtica libertad de elección está siendo vaciada cada vez más de contenido por políticas institucionales dirigidas a aumentar el porcentaje de personas que obtienen el título en un corto espacio de tiempo. Hasta cierto punto esto se basa en las necesidades de las organizaciones financiadoras, como el *Economic and Social Research Council* («Consejo de investigaciones económicas y sociales», ESRC) en el Reino Unido. El porcentaje de doctorados financiados por el ESRC ha experimentado un aumento sustancial como resultado de unas reglas más estrictas (ESRC, 2007).

No obstante, ahora las universidades están imponiendo plazos de tiempo más estrictos para todos sus estudiantes de investigación, sin importar cómo se financian, a causa de una mayor presión vinculada a los informes periódicos institucionales de estadísticas sobre finalización de estudios. Por un lado, una obtención más «rápida» del doctorado puede considerarse como un indicador de una supervisión mejorada y de una mayor eficacia administrativa. Sin embargo, estos plazos más cortos están restringiendo la libertad de los alumnos para dedicarse a proyectos basados en la recogida de datos sustanciales, a estudios longitudinales o a trabajos que se consideren demasiado complejos o arriesgados, de un modo similar a los efectos en el profesorado de las auditorías periódicas de investigación como el *Research Excellence Framework* («Marco de excelencia investigadora») en el Reino Unido. Se está produciendo una disminución de la ambición. Aquí se da un impacto negativo en el alcance y en la ambición de los doctorados, así como una erosión de la *auténtica capacidad de elección*, puesto que los estudiantes de investigación se ven obligados a rebajar sus ambiciones intelectuales a causa de los requisitos burocráticos. Mientras que las instituciones tiene las manos atadas por sus patrocinadores, que solo están dispuestos a financiar a un estudiante durante un periodo de tiempo limitado, cuando se les aplican dichas restricciones a quienes son capaces de pagarse sus propios estudios se da otro ejemplo de estudiantes que están siendo tratados de una manera en la que ninguna compañía soñaría siquiera con tratar a un cliente si quisiera mantener su negocio.

La disminución de la ambición en aquello que estaba destinado a ser un proyecto intelectual significativamente desafiante es un ejemplo más de la forma en la que la finalidad de la educación superior está siendo conducida por las exigencias de una cultura performativa en vez de por una cultura que priorice la libertad académica del estudiante.

Derecho a gozar de confianza como adulto

Otro principio fundamental del aprendizaje centrado en el estudiante es *confiar en el estudiante* al estudiante una atmósfera adecuada que le permita desarrollarse (1951: 427). Existen múltiples formas en las que la universidad demuestra su falta de confianza en los estudiantes, incluyendo las normas de asistencia obligatoria, los controles de presencia en el aula, chequeos antiplagio de los trabajos, así como el uso de tecnología para controlar la participación en los sistemas de aprendizaje *online* ver con los efectos de una educación superior de masas en la que a los profesores les resulta cada vez más difícil conocer personalmente a cada estudiante. Otros, en particular las normas de asistencia obligatoria, constituyen una muestra más de que no se logra tratar a los alumnos como adultos con la suficiente madurez. Son los síntomas de una falta de confianza en los estudiantes en cuanto personas capaces de juzgar cuál es el mejor modo de usar su propio tiempo y de estudiar en formas que no son fáciles de observar ni de medir.

Los presupuestos que conforman esta falta de confianza en los estudiantes están haciendo que los profesores universitarios sean vigilantes de seguridad en vez de educadores. Aquí se da un fuerte contraste con las características que los profesores necesitan para ejercer su función de acuerdo a los principios de Rogers, que incluyen la congruencia, la mirada positiva incondicional y la empatía (Blackie *et al.*, 2010). Estos principios exigen que traten a los estudiantes de una forma auténtica y que no disfracen su propio yo. Los profesores tienen que empatizar con lo que significa ser estudiante. Esto significa ponerse a sí mismos en el lugar de sus alumnos. Por ejemplo, ¿cuantos catedráticos o profesores fueron sometidos a las normas de asistencia que ahora se le imponen a la presente generación de estudiantes universitarios cuando ellos estaban estudiando sus carreras? Es necesario que consideren si les gustaría haber sido tratados así. Es esencial que los profesores universitarios no olviden lo que significa ser estudiante, por muy lejano que sea este recuerdo. En un sistema educación superior de masas en el que es cada vez más difícil llegar a conocer de forma individual a los estudiantes, mantener la capacidad para comprender lo que significa ser estudiante es un medio esencial para que la enseñanza pueda seguir estando centrada en el estudiante o en la persona.

La libertad académica del estudiante hay que entenderla desde el doble punto de vista de los derechos negativos y de los derechos positivos. El derecho a no ser adoctrinado y a guardar silencio son dos derechos negativos, en el sentido en que su finalidad es que no se le quite algo al estudiante. El derecho a no ser adoctrinado consiste en que no se le quite la libertad para formarse sus propias ideas en un asunto conceptual o ideológico. El derecho a guardar silencio consiste en proteger la privacidad del estudiante en la medida en que pueda desear no expresar una opinión o hacer un comentario durante la clase. Si bien estos tipos de derechos negativos son muy importantes para proteger la libertad académica del estudiante, tal y como he intentado defender en este libro, los derechos positivos, o el desarrollo de las capacidades, lo son igualmente. Esto se debe a que existe

la necesidad de pensar en el modo en el que los derechos ayudan a construir la capacidad del individuo para poder ejercer su libertad académica como estudiante. El derecho a elegir cómo aprender consiste en tener la oportunidad de explorar modos alternativos de estudio a partir de las preferencias personales. El derecho a gozar de confianza en cuanto adulto significa tanto una *libertad respecto a* ciertas restricciones que suelen estar asociadas con la educación obligatoria (como las reglas de asistencia), como una *libertad para* tomarse la responsabilidad de gestionar el propio tiempo y las prácticas de trabajo con unos niveles adecuados de apoyo y orientación por parte del tutor.

Los cuatro derechos que he identificado no incluyen específicamente la libertad política del estudiante. Esto no se debe a que la considere menos importante que los otros aspectos de la libertad académica del estudiante, sino a que en este libro pretendo centrarme en el concepto de la libertad para aprender. En este contexto los estudiantes deberían tener derecho a la protesta. Como he defendido en el capítulo 2, los derechos del estudiante a la libertad política no deberían ser redefinidos ni domesticados dentro de marcos institucionales. Un proyecto de enseñanza centrada en el estudiante les permitirá a los alumnos fijar su propia agenda política en vez de que el claustro o los órganos de gestión de la universidad les impongan una. No se trata solo del ejercicio de la libertad. La evidencia indica que las instituciones tienen más probabilidades de sentarse y escuchar a los estudiantes cuando estos actúan de forma independiente.

En Corea del Sur los importantes aumentos en el precio de las matrículas provocaron manifestaciones de estudiantes y grandes concentraciones públicas en 2011. Las tasas crecieron rápidamente durante la primera parte de la década del 2000 y este asunto llegó a ser la principal reivindicación del activismo estudiantil, que hasta entonces se había centrado principalmente en hacer campaña por la democratización de la política coreana. A resultas de estas protestas, los estudiantes desempeñan ahora un papel más importante como representantes de los alumnos y constituyen en torno a una tercera parte de los miembros del comité responsable de revisar y fijar las tasas de matrícula, en una institución tan importante como la Universidad Nacional de Seúl (Shin *et al.*, 2014). Aunque esto quizás no signifique que en el porvenir las universidades no aumentarán las tasas en absoluto, cuestión frecuentemente vinculada al posicionamiento en un mercado saturado, posiblemente estarán más inclinadas a ejercer un control mayor.

Las responsabilidades de la libertad académica

Una cuestión que está en tela de juicio es si se debe considerar un derecho la oportunidad de beneficiarse de la educación superior (véase el capítulo 2). Actualmente no es universalmente considerado como tal, pero ciertamente está siendo aceptado en muchas economías desarrolladas. Si se considera la educación superior como un derecho, no necesariamente se deduce de ello que se puedan vincular obligaciones o deberes al acceso a sus beneficios (McCowan, 2013). Un punto de vista más común es

que los derechos no existen sin responsabilidades. Inevitablemente, cada uno reaccionará de forma distinta a las oportunidades que les concede una educación superior. No todos los estudiantes harán uso de su tiempo del modo mejor o más constructivo. Algunos harán trampas en los exámenes y otros, de manera menos dramática pero quizás más general, simplemente no lograrán comportarse con la madurez que se espera de un adulto. Ejercer derechos y hacer elecciones acarrea consecuencias y una mejor comprensión de la responsabilidad personal sobre las propias acciones en todos los aspectos de la vida. En último término, en el peor de los supuestos, esto quizás incluya suspender un curso o no acabar la carrera. Cometer errores y, ojalá, aprender de ellos, es parte de la vida. Los estudiantes son personas, no una raza distinta. Lo que hace falta para ayudarles a florecer, siguiendo el pensamiento de Rogers, es un entorno «en el que el estudiante pueda convertirse en un miembro maduro de la sociedad, en plenitud de sus funciones, a través de la participación en el aprendizaje» (Blackie *et al.*, 2010: 638). Este entorno es un entorno basado en la confianza en el estudiante.

La responsabilidad de crear y proteger un entorno en el que la libertad académica del estudiante pueda florecer es una responsabilidad de los miembros del claustro y de las instituciones para las que estos trabajan. Es responsabilidad de estos docentes, que gozan de libertad académica, proteger la libertad de los demás, especialmente de sus propios estudiantes. Los estudiantes, del mismo modo que sus profesores, tienen la responsabilidad de ejercer la libertad de un modo tal que no niegue a los demás la suya propia. Es el reflejo del derecho de los estudiantes a no ser adoctrinados. Esta consideración es válida tanto dentro del aula como fuera, a la hora de escuchar, de ejercer la tolerancia y de no negarles a los demás la oportunidad de expresar sus puntos de vista. Los privilegios de esta libertad siempre son más fáciles de definir que sus límites. Normalmente esto se entiende en relación a restricciones razonables, que suelen incluir el uso de lenguaje insultante o amenazante. La principal regla básica, no obstante, es que el ejercicio de la libertad académica no debería convertirse en una restricción de la libertad de otras personas.

Desde luego, existen asuntos más generales en relación a la libertad académica que no han constituido el enfoque central de los análisis en este libro. Uno de los temas es hasta qué punto los estudiantes deberían utilizar su libertad política en modos que quizás restrinjan la libertad de los demás o para «cerrar» el debate a propósito de temas delicados. El principio de «plataformas no» del *National Union of Students* («Sindicato nacional de estudiantes») del Reino Unido, que prohíbe a los representantes de organizaciones racistas o fascistas hablar en campus universitarios, es justificada con el argumento de que pretende proteger a los estudiantes. Es importante que las intenciones originales de esta norma no se echen a perder extendiendo esta restricción a otros debates controvertidos sobre temas como el feminismo, el aborto y la política de Oriente Medio. El privilegio de la libertad académica conlleva la responsabilidad de escuchar y dialogar críticamente con otras perspectivas, no de actuar como una forma de censura.

Las universidades tienen el deber esencial de proteger la libertad académica de todos los miembros de la comunidad académica, incluyendo al personal docente y a los

estudiantes, y de servir de punto focal del debate libre, parte integrante del avance de la ciencia y del diálogo social. En este sentido, es necesario que las instituciones le den prioridad a este deber sobre la conveniencia de las relaciones públicas. Aceptar con demasiada rapidez las exigencias de censurar a conferenciantes controvertidos para evitar la mala prensa o para no ofender a grupos críticos ruidosos representa un fracaso en relación a este deber. El deber de las universidades y del profesorado es alentar la racionalidad crítica y la tolerancia de los puntos de vista de los demás, virtudes eficazmente identificadas por Karl Popper en *La sociedad abierta y sus enemigos* (1945). Esta responsabilidad consiste en un proceso abierto a evaluar lo que se les enseña, sin importar lo indefinidas y potencialmente controvertidas que sean, y no en reducir lo que se puede estudiar y debatir. Esta mentalidad crítica pero abierta es la única virtud esencial del comportamiento que la educación superior tiene que desarrollar en los estudiantes, puesto que les permite relacionarse de forma completa con el conocimiento en sus propios términos, y no en los que les dictan desde fuera. En último término, esta virtud hace a los estudiantes libres para aprender y libres para decidir por sí mismos.

Conclusión

La performatividad del estudiante —física, participativa y emocional—es un fenómeno creciente en la educación superior en el mundo entero, que va minando tanto un plan de estudios genuinamente centrado en el estudiante como los derechos de los estudiantes a no ser adoctrinados, a guardar silencio, a elegir cómo aprender y a ser tratados como adultos. Al igual que otros conceptos educativos, como los resultados del aprendizaje, la idea de la educación centrada en el estudiante ha sido adaptada y distorsionada para servir a objetivos organizativos que buscan eficiencia y efectividad con el fin de alcanzar objetivos de rendimiento financiados por el gobierno. Una interpretación estrecha y autoritaria de la educación centrada en el estudiante como aprendizaje activo y colaborativo ha conducido a que la expresión se asocie con una «tiranía de la participación» (Gourlay, 2015: 402). La idea del aprendizaje centrado en el estudiante tiene que ser recuperada por los pensadores de la educación superior y por sus agentes en el sentido original de Rogers: como un concepto liberador que promueve la libertad del estudiante para aprender, en vez de impedirla.

Quizás el mejor resumen de cómo entendía Carl Rogers la libertad del estudiante se contiene en las palabras de un alumno que escribió lo siguiente justo después de haber terminado uno de sus cursos centrados en el estudiante:

> Me he sentido completamente libre en este curso. Podía llegar tarde y marcharme pronto. Podía hablar o quedarme callado. He llegado a conocer bastante bien a unos cuantos compañeros. Me han tratado como a una persona adulta y madura. No me he sentido presionado por usted. No he tenido que agradarle; no he tenido que creerle. Todo ha sido cosa mía (Rogers, 1951: 395).

Los estudiantes son perfectamente conscientes de que la frase «centrado en el

estudiante» se utiliza como un lema político (Lea *et al.*, 2003) pero, para ser fieles al auténtico significado de este término, es necesario retornar a sus raíces democráticas. Es simplemente cuestión de tratar a los estudiantes como personas maduras con derechos, algo de lo que todos los estudiantes universitarios deberían gozar. Es un imperativo tanto moral como práctico que remite a la responsabilidad de los profesores de proteger y promover no solo su propia libertad, sino también la de sus estudiantes.

---

[1] N. del T.: El neologismo *performativity*, que traducimos por «performatividad», aparecerá muy frecuentemente en el libro. Al emplearlo, el autor juega con el doble significado del término *performance*, que significa «desempeño», en el sentido del resultado del trabajo, y también «actuación», en el sentido de las artes escénicas.

[2] N. del T.: El autor utiliza el término *scholars*, que en inglés se refiere comúnmente a los profesores e investigadores especializados, pero que también puede significar estudiante.

[3] N. del T.: El autor utiliza los términos *marketization*, para indicar que las universidades cada vez se parecen más a las empresas, siguiendo el modelo del mundo de los negocios, y *commodification*, que indica que a los estudiantes se les anima a «venderse» en el mercado laboral, convirtiéndose en *commodities* o «mercancías». Hemos traducido el primero por «imposición del modelo de mercado» y el segundo por «mercantilización».

[4] N. del T.: Es decir, venderse a uno mismo en el sentido de promocionar la propia marca o *brand*, en inglés.

[5] N. del T.: *Grade grubbers* son los alumnos que tienen por costumbre acudir al profesor para que les suba la nota. Las otras dos expresiones son similares: *beg* significa pedir o suplicar y *lawyer* significa abogado.

[6] N. del T.: La expresión que utilizó el profesor Galloway es «get your shit together»; es una expresión bastante vulgar, que se utiliza para ordenar a alguien que se tranquilice ante una situación de pánico o que adopte una actitud responsable y adulta ante las dificultades de la vida.

Bibliografía*

ABASI, A. R. y GRAVES, B. (2008). Academic literacy and plagiarism: conversations with international graduate students and disciplinary professors, *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 4, 221-233.

ALLEN, D. (1999). Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence, *Research in Higher Education*, 40, 461-485.

ALLEN, D. O. y WEBBER, D. J. (2010). Attendance and exam performance at university: a case study, *Research in Post-Compulsory Education*, 15, 1, 33-47.

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP) (1915). *1915 Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure.* **http://www.aaup.org/NR/rdonlyres/A6520A9D-0A9A-47B3-B550-C006B5B224E7/0/1915Declaration.pdf**

— (2007). *Freedom in the Classroom.*

ANDRESEN, L., BOUD, D. y COHEN, R. (2000). Experience-based learning. En G. Foley (ed.), *Understanding Adult Education and Training* (pp. 225-239) (2ª ed.). Sydney: Allen & Unwin.

ANDREWS, J. y JONES, M. (2015). What's happening in 'their space'? Exploring the borders of formal and informal learning with undergraduate students of education in the age of mobile technologies, *Journal of Interactive Media in Education*, 1, 16, 1-10.

ASMAR, C. (2005). Internationalising students: reassessing diasporic and local student difference, *Studies in Higher Education*, 30, 3, 291-230.

—, PAGE, S. y RADLOFF, A. (2015). Exploring anomalies in indigenous student engagement: findings from a national Australian survey of undergraduates, *Higher Education Research and Development*, 34, 1, 15-29.

ASTIN, A.W. (1993). *What Matters in College? Four critical years revisited.* San Francisco: Jossey-Bass.

— (2002). Higher education and the cultivation of citizenship. En D. Allman y M. Beaty (eds.), *Cultivating Citizens* (pp. 91-102). Lanham, MD: Lexington Books.

—, ASTIN, H. S. y LINDHOLM, J. A. (2011). *Cultivating the Spirit: How college can enhance students' inner lives.* San Francisco: Jossey-Bass.

ATTWOOD, R. (2009). Thanks very much for coming: you shall be rewarded, *Times Higher Education Supplement*, 10 septiembre, 6.

AVIV, R. (2007). Don't be shy, *The New York Times*, 4 noviembre, 4A26.

BALL, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18, 2, 215-228.

— (2012). The making of a neoliberal academic, *Research in Secondary Education*, 2, 1, 29-31.

BARNETT, R. (1990). *The Idea of Higher Education.* Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

— (1999). The coming of the global village: a tale of two inquiries, *Oxford Review of Education*, 25, 3, 293-306.

BARRIE, S. C. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy, *Higher Education Research and Development*, 23, 3, 261-275.

BATSON, J. G. (2008). *Her Oxford.* Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

BEAN, J. C. y PETERSON, D. (1998). Grading classroom participation. En R. S. Anderson y B. W. Speck (eds.), *Changing the Way We Grade Student Performance: Classroom assessment and the new learning paradigm* (pp. 33-40). San Francisco: Jossey-Bass.

BELLAH, R., MADSEN, R., SULLIVAN, W. M., SWIDLER, A. y TIPTON, S. M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and commitment in American life.* New York: Harper.

BENNETT, N., LOCKYER, J., MANN, K., BATTY, H., LAFORET, K., RETHANS, J. J. y SILVER, I. (2004). Hidden curriculum in continuing medical education, *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 24, 3, 145-152.

BERLIN, I. (1958). *Two Concepts of Liberty.* Oxford: Oxford University Press. (Trad. esp.: *Dos conceptos de libertad: el fin justifica los medios, mi trayectoria intelectual.* Madrid: Alianza Editorial, 2001).

BERMAN, J. (2001). *Risky Writing: Self-disclosure and self-transformation in the classroom.* Amherst: University of Massachusetts Press.

BISSELL, C. (1969). Academic freedom: the student version, *Queen's Quarterly*, 76, 2, 171-184.

BLACKIE, M. A. L., CASE, J. M. y JAWITZ, J. (2010). Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves, *Teaching in Higher Education*, 15, 6, 637-646.

BLASS, E. (2001). What's in a name? A comparative study of the traditional public university and the corporate university, *Human Resource Development International*, 4, 2, 153-172.

BLEAKLEY, A. (2000). Writing with invisible ink: narrative, confessionalism and reflective practice, *Reflective Practice*, 1, 11-24.

BLOXHAM, S. y BOYD, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A practical guide.* Maidenhead: Open University Press.

BOUD, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-17.

BOURN, D., MCKENZIE, A. y SHIEL, C. (2006). *The Global University: The role of the university.* London: Development Education Association.

BOWEN, E PRICE, T., LLOYD, S. y THOMAS, S. (2005). Improving the quantity and quality of attendance data to enhance student retention, *Journal of Further and Higher Education*, 29, 4, 375-385.

BRADBURY, M. (1975). *The History Man*. London: Secker and Warburg.

BRIGHAM, M. (2011). Creating a global citizen and assessing outcomes, *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 1, 1, 15-43.

BROWN, R. (2013). *Ėverything for Sale? The marketization of UK higher education.* London: Routledge/Society for Research into Higher Education.

BROWN, S. (1994). Assessment for learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 1, 81-89.

BUCHANAN, R. W. y ROGERS, M. (1990). Innovative assessment in large classes, *College Teaching*, 38, 2, 69-74.

BURGESS, T. (2000). The logic of learning and its implications for higher education, *Higher Education Review*, 32, 2, 53-65.

CAIN, S. (2013). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking.* New York: Broadway Books.

CANTERBURY CHRIST CHURCH UNIVERSITY (2010). *Attendance Policy.*

CARDOZIER, V. R. (1968). Student power in medieval universities, *The Personnel and Guidance Journal*, 46, 10, 944-948.

CAREY, P. (2013). Student engagement: stakeholder perspectives on course representation in university governance, *Studies in Higher Education*, 38, 9, 1290-1304.

CARLESS, D. (2015). *Excellence in University Assessment: Learning from award-winning practice.* London: Routledge.

CARTER, A. (2001). *The Political Theory of Global Citizenship.* London and New York: Routledge.

CASE, J. y GUNSTONE, R. (2003). Going deeper than deep and surface approaches: a study of students' perception of time, *Teaching in Higher Education*, 8, 1, 55-69.

CAVERLEY, N., CUNNINGHAM, J. B. y MACGREGOR, J. N. (2007). Sickness presenteeism, sickness absenteeism, and health following restructuring in a public service organization, *Journal of Management Studies*, 44, 304-319.

CHAN, C. K. Y. (2012). Exploring an experiential learning project through Kolb's Learning Theory using a qualitative research method, *European Journal of Engineering Education*, 37, 4, 405-415.

CHANOCK, K. (2010). The right to reticence, *Teaching in Higher Education*, 15, 5, 543-552.

CHRISTIE, H., BARRON, P. y D'ANNUNZIO-GREEN, N. (2013). Direct entrants in transition: becoming independent learners, *Studies in Higher Education*, 38, 4, 623-637.

CLARKEBURN, H. y KETTULA, K. (2012). Fairness and using reflective journals in assessment, *Teaching in Higher Education*, 17, 4, 439-452.

CLEMENTS, D. H. (1997). (Mis?)Constructing constructivism, *Teaching Children Mathematics*, 4, 198-200.

CLOUDER, L. y HUGHES, C. (2012). Introduction. En L. Clouder, C. Broughan, S. Jewell y G. Steventon

(eds.), *Improving Student Engagement and Development through Assessment: Theory and practice in higher education* (pp. 1-3). New York-Abingdon: Routledge.
COATES, H. y MCCORMICK, A.C. (eds.) (2014). *Ėngaging University Students: International insights from system-wide studies.* Dordrecht: Springer.
COHEN, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics.* London: MacGibbon and Kee.
COLEMAN, J. S. (1977). The academic freedom and responsibilities of foreign scholars in African universities, *Issue: A Journal of Opinion*, 7, 2, 14-32.
CONRAD, C. F. y HAWORTH, J. G. (1997). *Emblems of Quality in Higher Education: Developing and sustaining high-quality programs.* Boston, MA: Allyn and Bacon.
CONRAN, T. (2014). Time to rethink the intellectual property rights culture, *Times Higher Education*, 14 agosto. **https://www.timeshighereducation.com/comment/opinion/time-to-rethink-the-intellectual-property-rights-culture/2015114.article**
COOPER, C. L. (1998). The changing nature of work, *Community, Work and Family*, 1, 3, 313-317.
COUSIN, G. (2010). Positioning postionality. En M. Savin-Baden y C.H. Major (eds.), *New Approaches to Qualitative Research: Wisdom and uncertainty* (pp. 9-18). New York-Abingdon: Routledge.
—, SOVIC, S., BOURN, D., GRANT, E. y FANGHANEL, J. (2013). *Global Citizenship as a Graduate Attribute ESRC End of Award Report.* RES-451-26-0888. Swindon: ESRC.
COWAN, J. (1978). Freedom in the selection of course content: a case study of a course without a syllabus, *Studies in Higher Education*, 3, 2, 139-148.
CUNNINGHAM, I. (1999). *The Wisdom of Strategic Learning: The self managed learning solution* (2ª ed.). Aldershot: Gower.
CURTIS, S. y SHANI, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies, *Journal of Further and Higher Education*, 26, 2, 129-138.
DANVERS, E. C. (2015). Criticality's affective entanglements: rethinking emotion and critical thinking in higher education, *Gender and Education*, doi: 10.1080/ 09540253.2015.1115469
DAWSON, S. P. (2006). Online forum discussion interactions as an indicator of student community, *Australasian Journal of Educational Technology*, 22, 4, 495-510.
DE FIGUEIREDO-COWEN, M. (2002). Latin American universities, academic freedom and autonomy: a long-term myth? *Comparative Education*, 38, 4, 471-484.
DEAN, A. y GIBBS, P. (2015). Student satisfaction or happiness? A preliminary rethink of what is important in the student experience, *Quality Assurance in Education*, 23, 1, 5-19.
DEEM, R. y BREHONY, K. J. (2005). Management as ideology: the case of 'New Managerialism' in higher education, *Oxford Review of Education*, 31, 2, 217-235.
DELUCCHI, M. y KORGEN, K. (2002). 'We're the customer - we pay the tuition': student consumerism among sociology undergraduate majors, *Teaching Sociology*, 30, 1, 100-107.
DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION AND SKILLS (DBIS) (2014). *Participation Rates in Higher Education: Academic years 2006/2007-2012/2013.* London: DBIS.
— (2015). *Fulfilling Our Potential: Teaching excellence, social mobility and student choice.* London: DBIS.
DHIMAR, R. (2006). *Student Perceptions of Attendance and Engagement at University.* Learning and Teaching Institute: Sheffield Hallam University. **http://www.academia.edu/171598/Student_Perceptions_of_Engagement_and_Attendance**
DILL, J. S. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age.* London-New York: Routledge.
DITCHER, A. K. (2001). Effective teaching and learning in higher education, with particular reference to the undergraduate education of professional engineers, *International Journal of Engineering Education*, 17, 1, 24-29.
DIXON, D. (1986). Teaching composition to large classes, *Forum*, 24, 3, 2-5.
DOLNICAR, S. (2005). Should we still lecture or just post examination questions on the web? The nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance, *Quality in Higher Education*, 11, 2, 103-115.
—, KAISER, S., MATUS, K. y VIALLE, W. (2009). Can Australian universities take measures to increase the lecture attendance of marketing students? *Journal of Marketing Education*, 31, 203-211.
DYKSTRA, J. W. (1966). Consumer protection in the higher education marketplace, *Phi Delta Kappan*, 47,

446-448.
ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH COUNCIL (ESRC) (2007). *Annual Reports and Accounts, 2006-2007.* London: The Stationery Office.
EDMOND, N. y BERRY, J. (2014). Discourses of 'equivalence' in HE and notions of student engagement: resisting the neoliberal university, *Student Engagement and Experience Journal*, 3, 2. **http://uhra.herts.ac.uk/handle/2299/15314**
EINAUDI, L. (1963). University autonomy and academic freedom in Latin America, *Law and Contemporary Problems*, 28, 636-646.
EL-KALWASS, E. (1976). Consumerism as an emerging issue for post-secondary education, *Educational Record*, 56, 126-131.
ENTWISTLE, N. J. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning.* Beckenham: Croom Helm. (Trad. esp.: *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós, 1998).
ERAUT, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
ERIKSEN, T. H. (2001). *Tyranny of the Moment: Fast and slow time in the information age.* London: Pluto Press.
EVANS, C MUIJS, D. y TOMLINSON, M. (2016). *Engaged Student Learning: High-impact strategies to enhance student achievement.* York: Higher Education Academy.
EVANS, J. (2013). Student protest has been quietly sweeping the nation. Now, it's getting louder, *New Statesman*, 14 diciembre. **http://www.newstatesman.com/politics/2013/12/student-protest-has-been-quietly-sweeping-nation-now-its-getting-louder**
FEJES, A. y DAHLSTEDT, M. (2013). *The Confessing Society: Foucault, confession and practices of lifelong learning.* Oxford-New York: Routledge.
FERNEX, A., LIMA, L. y DE VRIES, E. (2015). Exploring time allocation for academic activities by university students in France, *Higher Education*, 69, 399-420.
FLINT, R. A. y JOHNSON, B. (2011). *Towards Fairer University Assessment: Recognizing the concerns of students.* Oxford-New York: Routledge.
FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punishment.* London: Tavistock.
— (1978). *The History of Sexuality, Vol. 1: The will to knowledge.* London: Penguin Books. (Trad. esp.: *Historia de la sexualidad.* Madrid: Siglo XXI, 2006).
FRAMBACH, J. M., DRIESSEN, E W., BEH, P. y VAN DER VIEUTEN, C. P. M. (2013). Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures, *Studies in Higher Education*, 39, 6, 1001-1021.
FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. y PARIS, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, 74, 1, 59-109.
FRIEDMAN, P., RODRIGUEZ, F. y MCCOMB, J. (2001). Why students do and do not attend classes: myths and realities, *College Teaching*, 49, 124-133.
FRITSCHNER, L. M. (2000). Inside the undergraduate college classroom: faculty and students differ on the meaning of student participation, *The Journal of Higher Education*, 71, 3, 342-362.
FRY, S. (2010). *The Fry Chronicles: An autobiography.* London: Michael Joseph.
FUREDI, F. (2004). *Therapy Culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age.* London-New York: Routledge.
FUSARO, M. y COUTURE, A. (2012). *Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*, Quebec: Conference Des Recteurs Et Des Principaux Des Universités Du Québec.
GALLAGHER, P. J. y DEMOS, G.D. (eds.) (1983). *Handbook of Counseling in Higher Education.* New York: Praeger.
GARNETT, R. F. (2009). Liberal learning as freedom: a capabilities approach to undergraduate education, *Studies in Philosophy and Education*, 28, 5, 437-447.
GENDRON, P. y PIEPER, P. (2005). *Does Attendance Matter? Evidence from an Ontario ITAL discussion paper.* Toronto: The Business School, Humber Institute of Technology and Advanced Learning. **http://economics.ca/2005/papers/0483.pdf**

GEWIRTH, A. (1996). *The Community of Rights*. Chicago: The University of Chicago Press.
GILBERT, T. (2001). Reflective practice and clinical supervision: meticulous rituals of the confessional, *Journal of Advanced Nursing*, 36, 2, 199-205.
GLENDINNING, I. (2014). Responses to student plagiarism in higher education across Europe, *International Journal for Educational Integrity*, 10, 1, 4-20.
GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday. (Trad. esp.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Martínez Murguía, 1987).
GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. esp.: *La inteligencia emocional*. Barcelona: B de Bolsillo, 2008).
GOURLAY, L. (2015). Student engagement and the tyranny of participation, *Teaching in Higher Education*, 20, 4, 402-411.
GRAHAM, C R., TRIPP, T. R., SEAWRIGHT, L. y JOECKEL, G. L. (2007). Empowering or compelling reluctant participators using audience response systems, *Active Learning in Higher Education*, 8, 3, 233-258.
GRAVES, N. (ed.) (1993). *Learner Managed Learning: Practice, theory and policy*, London and New York: Routledge.
GREEN, S. (1978). Students as consumers: the need for better information, *Journal of Indiana University Student Personnel Association*, 4-8.
GREGORY, D., JOHNSTON, R., PRATT, G., WATTS, M. y WHATMORE, S. (2011). *The Dictionary of Human Geography*. Chichester: Wiley.
GRIN, B. (2004). Putting past behind him, Ted Turner '60 builds strong relationship with university, *The Brown Daily Herald*, 20 septiembre.
GRUSH, J. E. y COSTIN, F. (1975). The student as consumer of the teaching process, *American Educational Research Journal*, 12, 1, 55-66.
GULATI, S. (2008). Compulsory participation in online discussions: is this constructivism or normalisation of learning? *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 2, 183-192.
GULLIFER, J. y TYSON, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: a focus group study, *Studies in Higher Education*, 35, 4, 463-481.
HALL, M. (2008). Getting to know the feral learner. En J. Visser y M. Visser-Valfrey (eds.), *Learners in a Changing Landscape: Reflections from a discipline on new roles and expectations* (pp. 109-134). Dordrecht: Springer.
— (2015). Rhodes' statue falls but toxic legacy lingers, *Times Higher Education*, 16 abril.
HALSEY, A. y TROW, M. (1971). *The British Academics*. London: Faber and Faber.
HANBURY, A., PROSSER, M. y RICKINSON, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching, *Studies in Higher Education*, 33, 4, 469-483.
HANCOCK, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement, *The Journal of Educational Research*, 97, 3, 159-166.
HANSON, K. (1996). Between apathy and advocacy: teaching and modeling ethical reflection, *New Directions for Teaching and Learning*, 66, 33-36.
HARLAND, T., MCCLEAN, A., WASS, R., MILLER, E. y KWONG, N. S. (2015). An assessment arms race and its fallout: high-stakes grading and the case for slow scholarship, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40, 4, 528-541.
HARUMI, S. (2010). Classroom silence: voices from Japanese EFL learners, *English Language Teaching Journal*, 65, 1, 1-10.
HAWORTH, J. y CONRAD, C. (1997). *Emblems of Quality: Developing and sustaining high quality programs*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
HEAR (Higher Education Achievement Report) (2015). *About the HEAR*. **http://www.hear.ac.uk/about**
HEPI (Higher Education Policy Institute)/Which? (2013). *The Student Academic Experience Survey*. London: Which?/HEPI.
HERIOT WATT UNIVERSITY (2007). *Policy on Student Attendance*. **http://www.hw.ac.uk/students/doc/studentattendancepolicy.pdf**
HOBBS, V. (2007). Faking it or hating it: can reflective practice be forced? *Reflective Practice*, 8, 3, 405-417.
HODGSON, K. (2013). We must never allow gender segregation at our universities for any reason, *The*

Independent, 17 diciembre. **http://www.independent.co.uk/student/istudents/we-must-never-allow-gender-segregation-at-our-universities-for-any-reason-9009886.html**

HOEFER, C. (2013). Students feel the stress of higher demands, *The Volante*, 9 octubre.

HOLMES, L. (2004). Challenging the learning turn in education and training, *Journal of European Industrial Training*, 28, 8/9, 625-638.

HORN, M. (1999). Students and academic freedom in Canada, *Historical Studies in Education*, 11, 1, 1-32.

HOROWITZ, D. (2002). *Academic Bill of Rights.* Washington, DC: Students for Academic Freedom.

HOUNSELL, D. (2011). *Graduates for the 21st Century: Integrating the enhancement themes.* Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education, Glasgow. **http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/publications/graduates-for-the-21st-century-institutional-activities.pdf**

HOWIE, P. y BAGNALL, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model, *Teaching in Higher Education*, 18, 4, 389-400.

HYDE, C. A. y RUTH, B. J. (2002). Multicultural content and class participation: do students self-censor? *Journal of Social Work Education*, 38, 2, 241-256.

ISON, D. C. (2012). Plagiarism among dissertations: prevalence at online institutions, *Journal of Academic Ethics*, 10, 3, 227-236.

JACKSON, B. (1991). The lingering legacy of in loco parentis: an historical survey and proposal for reform, *Vanderbilt Law Review*, 44, 1135-1164.

JACKSON, P. W. (1968) *Life in Classrooms.* New York: Teachers College Press. (Trad. esp.: *La vida en las aulas.* Madrid: Morata, 2001).

JAMIESON, P. (2009). The serious matter of informal learning, *Planning for Higher Education*, 37, 2, 18-24.

JIN, J. (2012). Sounds of silence: examining silence in problem-based learning (PBL) in Asia. En S. Bridges, C. McGrath y T. Whitehill (eds.), *Problem-Based Learning in Clinical Education: The next generation* (pp. 171-185). Dordrecht: Springer.

JOHNSTONE, D. B. (1969). The student and his power, *The Journal of Higher Education*, 40, 3, 205-218.

JONES, J., GAFFNEY-RHYS, R. y JONES, E. (2012). Handle with care! An exploration of the potential risks associated with the publication and summative usage of student evaluation of teaching (SET) results, *Journal of Further and Higher Education*, 38, 1, 37-56.

JORDAN, S. y YEOMANS, D. (1991). Whither independent learning? The politics of curricular and pedagogical change in a polytechnic department, *Studies in Higher Education*, 16, 3, 291-308.

KAHU, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education, *Studies in Higher Education*, 38, 5, 758-773.

KANDLBINDER, P. y PESETA, T. (2009). Key concepts in postgraduate certificates in higher education teaching and learning in Australasia and the United Kingdom, *International Journal for Academic Development*, 14, 1, 19-31.

KARRAN, T. (2009). Academic freedom: in justification of a universal ideal, *Studies in Higher Education*, 34, 3, 263-283.

KATZ, E. y ROSENBERG, J. (2005). An economic theory of volunteering. *European Journal of Political Economy*, 21, 2, 429-443.

KEDDIE, A. (2016). Children of the market: performativity, neoliberal responsibilisation and the construction of student identities, *Oxford Review of Education*, doi: 10.1080/03054985.2016.1142865

KELLY, G. (2012). Lecture attendance rates at university and related factors. *Journal of Further and Higher Education*, 36, 1, 17-40.

KEMBER, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload, *Studies in Higher Education*, 29, 2, 165-184.

KENNEDY, J. F. (1962). Special message to the Congress on protecting the consumer interest, 15 marzo 1962. **http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=9108**

KETTLE, M. (2011). Academic practice as explanatory framework: reconceptualising international student academic engagement and university teaching, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, 1, 1-14.

KING, P. E. y BEHNKE, R. R. (2005). Problems associated with evaluating student performance in groups,

College Teaching, 53, 2, 57-61.
KIRSCHNER, P. A., SWELLER, J. y CLARK, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching, *Educational Psychologist*, 41, 2, 75-86.
KLEMENČIČ, M. (2012). The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. En A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu y L. Wilson (eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna process and national reforms* (pp. 631-652). Dordrecht: Springer.
KNEALE, P. (1997). The rise of the 'strategic student': how can we adapt to cope? En S. Armstrong, G. Thompson G. y S. Brown (eds.), *Facing Up to Radical Changes in Universities and Colleges* (pp. 119-130). London: Kogan Page/SEDA.
KO, S.-S. (2014). Peer assessment in group projects accounting for assessor reliability by an iterative method, *Teaching in Higher Education*, 19, 3, 301-314.
KRAUSE, K.-L. y COATES, H. (2008). Students' engagement in first-year university, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 5, 493-505.
KUH, G. D., CRUCE, T. M., SHOUP, R., KINZIE, J. y GONYEA, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence, *Journal of Higher Education*, 79, 5, 540-563.
LASCH, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American life in the age of diminishing expectations.* London-New York: Norton Press. (Trad. esp.: *La cultura del narcisismo.* Barcelona: Andrés Bello, 1999).
LATANE, B., WILLIAMS, K. y HARKINS, B. (1979). Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
LAW, D. W. (2007). Exhaustion in university students and the effect of coursework involvement, *Journal of American College Health*, 55, 4, 239-245.
LEA, S. J., STEPHENSON, D. y TROY, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'?, *Studies in Higher Education*, 28, 3, 321-334.
LEUFER, T. y CLEARY-HOLDFORTH, J. (2010). Reflections on the experience of mandating lecture attendance in one school of nursing in the Republic of Ireland, *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2, 1, 18.1-18.14.
LITTLE, B., LOCKE, W., SCESA, A. y WILLIAMS, R. (2009). *Report to the HEFCE on Student Engagement.* Bristol: Higher Education Funding Council for England.
LITTLE, G. (1970). *Faces on the Campus: A psycho-social study.* Carlton: Melbourne University Press.
LIVINGSTONE, D. y LYNCH, K. (2000). Group project work and student-centred active learning: two different experiences, *Studies in Higher Education*, 25, 3, 325-245.
LONG, D. D. y BEDARD, J. C. (1985). Evaluation of a discussion technique used for both classroom instruction and grade assignment, *American Journal of Physics*, 53, 5, 401-404.
LUCAS, L. (2006). *The Research Game in Academic Life.* Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
LUESCHER-MAMASHELA, L. M. (2010). From university democratisation to managerialism: the changing legitimation of university governance and the place of students, *Tertiary Education and Management*, 16, 4, 259-263.
LUSK, A. B. y WEINBERG, A. S. (1994). Discussing controversial topics in the classroom: creating a context for learning, *Teaching Sociology*, 22, 301-308.
LV (2012). Total cost of university set to hit £53,330 per student.
LYONS, K., HANLEY, J., WEARING, S. y NEIL, J. (2012). Gap year volunteer tourism: myths of global citizenship? *Annals of Tourism Research*, 39, 1, 361-378.
LYOTARD, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge.* Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press. (Trad. esp.: *La condición postmoderna.* Madrid: Cátedra, 1989).
MACFARLANE, B. (2000). Inside the corporate classroom, *Teaching in Higher Education*, 5, 1, 51-60.
— (2001). Developing reflective students: evaluating the benefits of learning logs within a business ethics programme, *Teaching Business Ethics*, 5, 4, 375-387.
— (2013). The surveillance of learning: a critical analysis of university attendance policies, *Higher Education Quarterly*, 67, 4, 358-373.
— (2015a). Student performativity in higher education: converting learning as a private space into a public

performance, *Higher Education Research and Development*, 34, 2, 338-350.
— (2015b). Dualisms in higher education: a critique of their influence and effect, *Higher Education Quarterly*, 69, 1, 101-118.
— (2016). 'If not now, then when? If not us, who?' Understanding the student protest movement in Hong Kong. En R. Brooks (ed.), *Student Politics and Protest: International perspectives* (pp. 143-156). London-New York: Routledge.
— y GOURLAY, L. (2009). The reflection game: enacting the penitent self, *Teaching in Higher Education*, 14, 4, 455-459.
MACHEMER, P. L. y CRAWFORD, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom, *Active Learning in Higher Education*, 8, 1, 9-30.
MALCOLM, J. y ZUKAS, M. (2001). Bridging pedagogic gaps: conceptual discontinuities in higher education, *Teaching in Higher Education*, 6, 1, 33-42.
MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
MASCOLO, M. F. (2009). Beyond teacher- and learner-centered pedagogy: learning as guided participation, *Pedagogy and the Human Sciences*, 1, 4-27.
MATTHEWS, D. (2015). Oxford college agrees to remove Cecil Rhodes plaque, *Times Higher Education*, 18 diciembre.
MCCORMICK, A. C. y KINZIE, J. (2014). Refocusing the quality discourse: the United States National Survey of Student Engagement. En H. Coates y A.C. McCormick (eds.), *Engaging University Students: International insights from system-wide studies* (pp. 13-30). Dordrecht: Springer.
MCCORMICK, R. E. y MEINERS, R. E. (1988). University governance: a property rights perspective, *Journal of Law and Economics*, 31, 2, 423-442.
MCCOWAN, T. (2010). Reframing the universal right to education, *Comparative Education*, 46, 4, 509-525.
— (2013). *Education as a Human Right: Principles for a universal entitlement to learning* London-New York: Bloomsbury.
MCDANIEL, P. A. (2001). Shrinking violets and casper milquetoasts: shyness and heterosexuality from the roles of the fifties to the rules of the nineties, *Journal of Social History*, 34, 3, 547-568.
MCGILL, I. y WARNER Weil, S. (1989). Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning. En S. Warner Weil e I. McGill (eds.), *Making Sense of Experiential Learning* (pp. 245-274). Milton Keynes: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
METZGER, W. P. (1987). Profession and constitution: two definitions of academic freedom in America, *Texas Law Review*, 66, 1265-1322.
MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony, *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
MIDDLESEX UNIVERSITY (2011). *Attendance (Pre-Registration Nursing and Midwifery) Policy.* unihub.mdx.ac.uk/Assets/attendance.docx
MILLINGTON, K. (2005). Gap year travel: international. *Travel and Tourism Analyst*, 12, 1-50.
MILLION + (2012). *Teaching that Matters.*
MISSOURI STATE UNIVERSITY (2012). *Attendance Policy.*
MONYPENNY, P. (1963). Toward a standard for student academic freedom, *Law and Contemporary Problems*, 28, 3, 625-635.
MOON, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and practice.* New York-London: Routledge.
MORRISON, K. (1996). Developing a reflective practice in higher degree students through a learning journal, *Studies in Higher Education*, 21, 3, 317-332.
MORSTAIN, B. (1977). An analysis of students' satisfaction with their academic program, *Journal of Higher Education*, 48, 1, 1-16.
MORTIBOYS, A. (2002). *The Emotionally Intelligent Lecturer.* Birmingham, UK: Staff and Educational Development Association.
MOSHMAN, D. (2009) *Liberty and Learning: Academic freedom for teachers and students.* Portsmouth, NH: Heinemann.

MURRAY, J. (2012). Performativity cultures and their effects on teacher educators' work, *Research in Teacher Education*, 2, 2, 19-23.

NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (NCIHE) (1997). *Higher Education in the Learning Society.* London: HMSO.

NATIONALUNIONOFSTUDENTS (NUS) (2008). *NUS Student Experience Report.* NUS:London. **http://www.nus.org.uk/PageFiles/4017/NUS_StudentExperienceReport.pdf**

NELSON, C. (2010). *No University Is an Island: Saving academic freedom.* New York: New York University Press.

NELSON, K. J., QUINN, C MARRINGTON, A. y CLARKE, J. A. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students, *Higher Education*, 63, 1, 83-96.

NESI, H. (2008).The form, meaning and purpose of university level assessed reflective writing. En M. Edwardes (ed.), *Proceedings of the BAAL Annual Conference 2007.* London: Scitsiugnil Press.

NEWSWANDER, L. K. y BORREGO, M. (2009). Engagement in two interdisciplinary graduate programs, *Higher Education*, 58, 4, 551-562.

NI RAGHALLAIGH, M. y CUNNIFFE, R. (2013). Creating a safe climate for active learning and student engagement: an example from an introductory social work module, *Teaching in Higher Education*, 18, 1, 93-105.

NICOL, D. (2010). *The Foundation for Graduate Attributes: Developing self-regulation through self and peer assessment.* Scotland, Glasgow: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

NIXON, J., BEATTIE, M., CHALLIS, M. y WALKER, M. (1998). What does it mean to be an academic? A colloquium, *Teaching in Higher Education*, 3, 3, 277-298.

NONNECKE, B. y PREECE, J. (2000). *Lurker Demographics: Counting the silent. Proceedings of CHI 2000.* The Hague: ACM.

NORTON, A. O. (1909). *Readings in the History of Education: Mediaeval universities.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

NUSSBAUM, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice, *Feminist Economics*, 2-3, 3-59.

O'DONOVAN, B., PRICE, M. y RUST, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria, *Teaching in Higher Education*, 9, 3, 325-335.

O'NEIL, O. (2002). *A Question of Trust: The BBC Reith Lectures 2002.* Cambridge: Cambridge University Press.

OXFAM (2013). *Global Citizenship.* **http://www.oxfam.org.uk/education/globalcitizenship**

PARKER, J. y CRONA, B. (2012). On being all things to all people: boundary organizations and the contemporary research university, *Social Studies of Science*, 42, 2, 262-289.

PARRY, M. y MALCOLM, D. (2004). England's barmy army: commercialization, masculinity and nationalism, *International Review for the Sociology of Sport*, 39, 1, 75-94.

PATEL, S. H. (1996). Graduate students' ownership and attribution rights in intellectual property. *Indiana Law Journal*, 71, 2.

PENN STATE UNIVERSITY (2013). *Principles of Student Participation in Academic Affairs.* **http://senate.psu.edu/policies-and-rules-for-undergraduate-students/principles-of-student-participation-in-academic-affairs/**

PERNAL, M. (1977). Has student consumerism gone too far? *College Board Review*, 104, 2-5.

PETERSON, R. (1970). The college catalog as a contract, *Educational Record*, 51, 260-266.

PFAFF, E. y HUDDLESTONE, P. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes towards teamwork, *Journal of Marketing Education*, 25, 1, 37-45.

POPPER, K. R. (1945). *The Open Society and Its Enemies: Volume 1: The Spell of Plato.* London: Routledge and Kegan Paul. (Trad. esp.: *La sociedad abierta y sus enemigos.* Barcelona: Paidós, 2006).

POWER, M. (1994). *The Audit Explosion.* London: Demos.

— (1997). *The Audit Society: Rituals of verification.* Oxford: Oxford University Press.

RAINER, T. (1978). *The New Diary.* New York: G. P. Putnam.

REDA, M. M. (2009). *Between Speaking and Silence: A study of quiet students.* New York: SUNY Press.

— (2010). What's the problem with quiet students? Anyone? Anyone? *The Chronicle of Higher Education*, 5

septiembre.
RICHARDSON, J. T. E. (2014). Coursework versus examinations in end-of-module assessment: a literature review, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, doi: 10.1080/02602938.2014.919628
ROCHFORD, F. (2008). The contested product of a university education, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30, 1, 41-52.
— (2014). Bringing them into the tent: student association and the neutered academy, *Studies in Higher Education*, 39, 3, 485-499.
RODERICK, C. (2010). Commodifying self: a grounded theory study, *The Grounded Theory Review*, 9, 1, 41-64.
RODDICK, M. (2007). *Global Citizenship Perspectives: A case study of the WUSC international seminar.*
ROGERS, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its current practice, implications and theory.* London: Constable. (Trad. esp.: *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría.* Barcelona: Paidós, 1986).
— (1969). *Freedom to Learn: A view of what education might become.* Columbus, OH: Merrill Publishing.
ROGERS, J. R. (2001). *A Panel-Data Study of the Effect of Student Attendance on University Performance.* **http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1178&context=commpapers**
ROLFE, R. y GARDNER, L. (2006) 'Do not ask who I am . . . ': confession, emancipation and (self)-management through reflection, *Journal of Nursing Management*, 14, 593-600.
ROSE, N. (1990). *Governing the Soul: The shaping of the private self.* London: Routledge.
ROSS, J. (2011). Traces of self: online reflective practices and performances in higher education, *Teaching in Higher Education*, 16, 1, 113-126.
— (2014). Performing the reflective self: audience awareness in high-stakes reflection, *Studies in Higher Education*, 39, 2, 219-232.
ROULIN, N. y BANGERTER, A. (2013). Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets, *Journal of Education and Work*, 26, 1, 21-47.
RUSSELL, C. (1993). *Academic Freedom.* London: Routledge.
SADLER, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards, *Oxford Review of Education*, 13, 191-209.
— (2010). Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 6, 727-743.
SALZMAN, S., DENNER, P. y HARRIS, L. (2002). Teaching education outcomes measures: special study survey. Ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New York. **http://eric.ed.gov/?id=ED465791**
SANDER, P., STEVENSON, K., KING, M. y COATES, D. (2000). University students' expectations of teaching, *Studies in Higher Education*, 25, 3, 309-323.
SARTRE, J.-P. (1956). *Being and Nothingness: An essay on phenomenological ontology.* New York: Philosophical Library.
SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books. (Trad. esp.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós, 1998).
— (1991). *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice.* New York: Teachers College.
SCHRECKER, E. (2010). *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the assault on academic freedom and the American university.* New York: The New Press.
SCOTT, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education.* Maidenhead: McGraw-Hill.
SCOTT, S. (2006). The medicalisation of shyness: from social misfits to social fitness, *Sociology of Health and Illness*, 28, 2, 133-153.
SEALE, J. (2010). Doing student voice work in higher education: the potential contribution of a participatory framework, *British Educational Research Journal*, 36, 995-1015.
SEN, A. (1999). *Development as Freedom.* Oxford: Oxford University Press. (Trad. esp.: *Desarrollo y libertad.* Barcelona: Planeta, 2000).
SHERIDAN, J., BRYAN-KINNS, N., REEVES, S., MARSHALL, J. y LANE, G. (2011). Graffito: crowd-based performative interaction at festivals. En *Proceedings of CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 2011*, ACM, 1129-1134.
SHIN, J. C., KIM, H. H. y CHOI, H. S. (2014). The evolution of student activism and its influence on tuition

fees in South Korean universities, *Studies in Higher Education*, 39, 3, 441-454.
SHULMAN, C. H. (1976). Student consumerism: caveat emptor reexamined, *Research Currents*, febrero, pp. 2-5.
SIMOES, M. (2013). NYU Stern Professor's advice to student: Get your S - - - together, *Business Insider*, 11 abril.
SIMON, N. (2010). *The Participatory Museum.* Santa Cruz, CA: Museum.
SIMPSON, K. (2005). Dropping out or signing up? The professionalisation of youth travel. En N. Laurie y L. Bondi (eds.), *Working the Spaces of Neoliberalism: Activism, professionalisation and incorporation* (pp. 54-76). Malden, MA: Blackwell.
SKEGGS, B. (2009). The moral economy of person production: the class relations of self-performance on 'reality' television, *The Sociological Review*, 57, 4, 626-644.
SKELTON, A. (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education: Towards a critical approach.* London: Routledge.
SLADE, S. y PRINSLOO, P. (2013). Learning analytics: ethical issues and dilemmas, *American Behavioral Scientist*, 57, 10, 1509-1528.
SNYDER, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum.* New York: Knopf.
SOLBREKKE, T. D. y SUGRUE, C. (2011). Professional responsibility: back to the future. En C. Sugrue y T. D. Solbrekke (eds.), *Professional Responsibility: New horizons of practice* (pp. 11-28). Oxford: Routledge.
STARK, J. S. (1975). The new consumerism in higher education, *Planning for Higher Education*, 4, 3, 1-5.
STARTUP, R. A. (1972). How students see the role of university lecturer, *Sociology*, 6, 237-254.
STEFANI, L., MASON, R. y PEGLER, C. (2007). *The Educational Potential of E-portfolios: Supporting personal development and reflective learning.* Abingdon: Routledge.
STEGER, M. B. (2009). *Globalisms.* Lanham, MD-Oxford: Rowman and Littlefield Publishers Inc.
STEPHENSON, J. (1993) The student experience of independent study: reaching the parts other programmes appear to miss. En N. Graves (ed.), *Learner Managed Learning: Practice theory and policy* (pp. 5-22). London-New York: Routledge.
STEVENSON, J. y CLEGG, S. (2012). Who cares? Gender dynamics in the valuing of extra-curricular activities in higher education, *Gender and Education*, 24, 1, 41-55.
STEWART, S. y RICHARDSON, B. (2000). Reflection and its place in the curriculum on an undergraduate course: should it be assessed? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 4, 369-380.
SUMSION, J. y FLEET, A. (1996). Reflection: can we assess it? Should we assess it?, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 2, 121-130.
SZABLEWICZ, J. J. y GIBBS, A. (1987). Colleges' increasing exposure to liability: the new in loco parentis, *Journal of Law and Education*, 16, 4, 453-465.
THORNTON, T. (2012). The economics curriculum in Australian universities 1980 to 2011, *Economic Papers: A Journal of Applied Economics and Policy*, 31, 1, 103-113.
TIGHT, M. (2011). Student accommodation in higher education in the United Kingdom: changing post-war attitudes, *Oxford Review of Education*, 37, 1, 109-122.
TROWLER, V. (2010). *Student Engagement Literature Review.* York: The Higher Education Academy. **https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf**
TUCKER, B. (2014). Student evaluation surveys: anonymous comments that offend or are unprofessional, *Higher Education*, 68, 3, 347-358.
UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS (UIS) (2009). *Global Education Digest 2009.* Montreal: UIS.
— (2012). *Global Education Digest 2012.* Montreal: UIS.
UNICEF/UNESCO (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All.* New York: UNESCO. **http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf**
UNITED NATIONS (2009). *The Universal Declaration of Human Rights.* **http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/60UDHR/DECLARATION.pdf**
UNIVERSITIES UK (2013). *External Speakers in Higher Education*, Universities UK, London. **http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2013/external-speakers-in-higher-education-institutions.pdf**
UNIVERSITY COLLEGE LONDON (UCL) (2015). *Attendance Requirements: University College London.*

https://www.ucl.ac.uk/srs/academic-manual/c1/taught-registration/attendance
UNIVERSITY OF ALBERTA (2014). *Global Education Program.*
UNIVERSITY OF BOLTON (2011). *Student Attendance Policy.* **http://www.bolton.ac.uk/Students/PoliciesProceduresRegulations/AllStudents/Documents/2014-15-Student-Attendance-Policy.pdf**
UNIVERSITY OF EAST ANGLIA (2015). *Student Programme Handbook, 2015-16.*
UNIVERSITY OF HONG KONG (2012). *Common Core.* **https://tl.hku.hk/common-core-curriculum/**
UNIVERSITY OF LEEDS (2011). *Attendance Monitoring: Policy, guidance and examples of good practice for schools.*
UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA (2012). *Policies Governing Class Attendance (College of Arts and Sciences).*
VIVIAN, R., BARNES, A., GEER, R. y WOOD, D. (2014). The academic journey of university students on Facebook: an analysis of informal academic-related activity over a semester, *Research in Learning Technology*, 22, 24681.
VOLET, S. y ANG, G. (1998). Culturally mixed groups on international campuses: an opportunity for inter-cultural learning, *Higher Education Research and Development*, 17, 1, 5-23.
VYE, C SCHOLLJEGERDES, K. y WELCH, I. D. (2007). *Under Pressure and Overwhelmed: Coping with anxiety in college.* Westport, CT: Praeger.
WALKER, J. (1998). Student plagiarism in universities: what are we doing about it? *Higher Education Research and Development*, 17, 1, 89-106.
WALKER, R. A. (2011). Badgering Big Brother: spectacle, surveillance, and politics in the flash mob, *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, 7, 2, 1-23.
WALTER, T. (1999). *On Bereavement: The culture of grief.* Oxford: Oxford University Press.
WANG, Y. (2012). Mainland Chinese students' group work adaptation in a UK business school, *Teaching in Higher Education*, 17, 5, 523-535.
WANKOWSKI, J. A. (1973). *Temperament, Motivation, and Academic Achievement: Studies of success and failure of a random sample of students in one university.* Birmingham: University of Birmingham Educational Survey.
WASS, R., HARLAND, T., MCLEAN, A., MILLER, E. y KWONG, N. S. (2015). Will press lever for food: behavioural conditioning of students through frequent high-stakes assessment, *Higher Education Research and Development*, 34, 6, 1324-1326.
WATSON, B. (Trad.) (1969). *Records of the Historian: Chapters from the SHIH CHI of Ssu-ma Ch'ien.* New York: Columbia University Press.
WATTS, C. y PICKERING, A. (2000). Pay as you learn: student employment and academic progress, *Education and Training*, 42, 3, 129-135.
WAUGH, W. L. (2003). Issues in university governance: more 'professional' and less academic, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 585, 1, 84-96.
WEBER, M. (1973a). The academic freedom of the universities (publicación original en 1909). En E. Shils (ed. y trad.), *Max Weber on Universities: The power of the state and the dignity of the academic calling in Imperial Germany* (pp. 18-23). Chicago-London: University of Chicago Press.
— (1973b). The meaning of ethical neutrality in sociology and economics (publicación original en 1917). En E. Shils (ed. y trad.), *Max Weber on Universities: The power of the state and the dignity of the academic calling in Imperial Germany* (pp. 47-54). Chicago-London: University of Chicago Press.
WILLIAMS, P. (2010). Quality assurance: is the jury still out? *The Law Teacher*, 44, 1, 4-16.
WOOD, J. (2013). *Transformation Through Journal Writing: The art of self-reflection for the helping professions.* London: Jessica Kingsley.
ZINKIN, M. (1967). Galbraith and consumer sovereignty, *The Journal of Industrial Economics*, 16, 1, 1-9.

* Todas las páginas web han sido consultadas a fecha de 19 de octubre de 2017.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMIMS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*.
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La Internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R. *Èvaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*.
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*.
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES*.
- EXLEY, K. y DENNICK, R: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*.
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.ª: *El Mapa Conceptual y el Diagrama "Uve". Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*.
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*.
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad.*
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el*

autoaprendizaje en ES.

- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos.*
- PRIETO, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso.*
- PRIETO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.ª S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES.*
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.ª (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*.
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior.*
  - *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*.
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES.*
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.ª P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES.*
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.ª L.: *Competencias cognitivas en ES.*
- VILLARDÓN-GALLEGO, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo.*
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES.*
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
  - *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.*
  - *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.ª A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias*.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

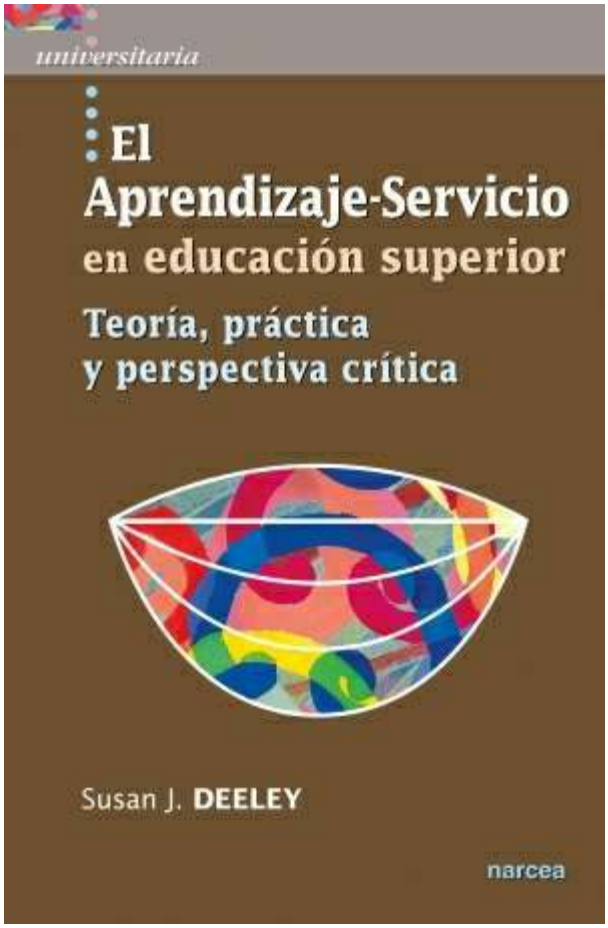
© Routledge, a member of the Taylor & Francis Group
Título original: *Freedom to Learn. The threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed*

Traducción: Félix Menéndez Díaz

ISBN papel: 978-84-277-2414-3
ISBN ePdf: 978-84-277-2415-0
ISBN ePub: 978-84-277-2416-7

Todos los derechos reservados
*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (**www.cedro.org**) vela por el respeto de los citados derechos.*

Sobre enlaces a páginas web
Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.


universitaria
El
Aprendizaje-Servicio
en educación superior
Teoría, práctica
y perspectiva crítica
Susan J. DEELEY
narcea

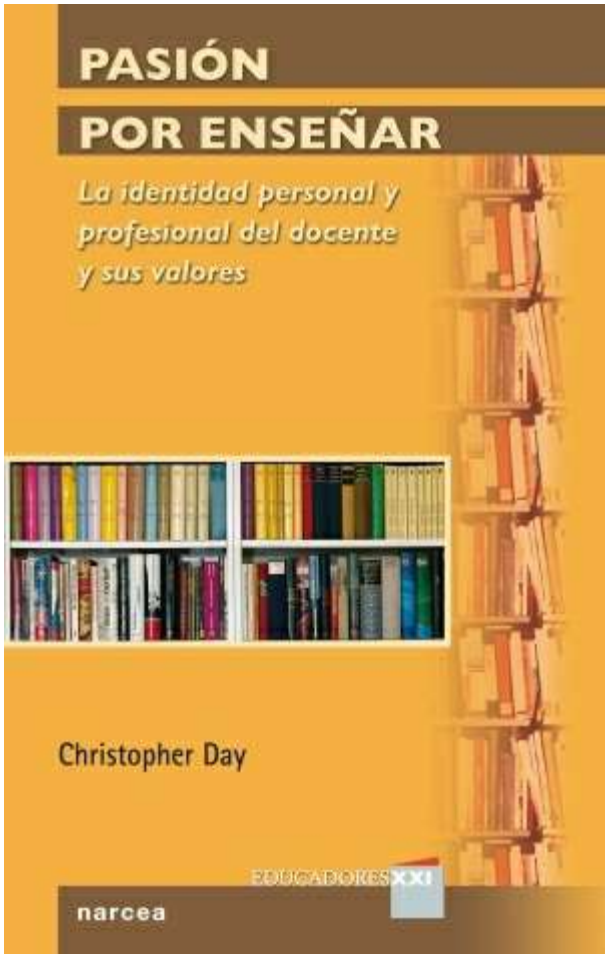
El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Deeley, Susan J.
9788427722149
192 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El libro brinda una perspectiva en profundidad y crítica del aprendizaje-servicio basada en la evidencia empírica. Ofrece una percepción unificada y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y presenta un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del ApS. La lógica que sirve de marco al libro es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico del ApS, que pueda servir para fundamentar la práctica académica de los docentes. Para lograr este fin, los objetivos específicos del libro son: - Definir y subrayar el aprendizaje-servicio. - Presentar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje. - Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía. - Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje. - Ofrecer ejemplos de bibliografía académica en torno al ApS por medio del trabajo de curso de los alumnos y de los ejemplos-modelo brindados por la experiencia del profesor. - Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del Aprendizaje-Servicio empleando evidencias empíricas extraídas de la investigación.

Cómpralo y empieza a leer


PASIÓN
POR ENSEÑAR
La identidad personal y profesional del docente y sus valores
Christopher Day
EDUCADORES XXI
narcea

Pasión por enseñar

Day, Christopher
9788427723887
216 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Excelente introducción al mundo de los estudios humanos de la educación, tanto para educadores principiantes como para docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y metas educativas. El autor sostiene que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

Cómpralo y empieza a leer

MERCEDES BLANCHARD y Mª DOLORES MUZÁS
LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE
Un marco metodológico clave para la innovación
educación hoy estudios
narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes
9788427722101
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera se innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje¸ por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Cómpralo y empieza a leer

JOSÉ BERNARDO CARRASCO (Edit.),
J. J. JAVALOYES SOTO y J. F. CALDERERO HERNÁNDEZ
Prólogo: RAMÓN PÉREZ JUSTE
CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN
Una solución de futuro
educación hoy estudios
narcea

Cómo personalizar la educación

Soto Javaloyes, Juan J.
9788427724273
256 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La educación personalizada es una concepción pedagógica que pretende dar respuestas a las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible. Es una educación realista que origina un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, exigente y alegre. El libro expone no sólo en qué consiste la educación personalizada, sino además cómo puede llevarse a cabo con los medios ordinarios propios, de cada Centro educativo, sin costes adicinales de ningún tipo, en las aulas normales, con el mismo profesorado de cada plantilla y sea cual sea el tipo de Institución educativa (de iniciativa estatal o social). Es un libro eminentemente práctico, con abundantes claves de solución para la mayoría de las necesidades del profesorado.

Cómpralo y empieza a leer

universitaria
Didáctica universitaria en Entornos Virtuales
de Enseñanza-Aprendizaje
Guillermo BAUTISTA
Federico BORGES
Anna FORÉS
narcea

Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje

Bautista, Guillermo
9788427721852
250 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta obra es un referente para los docentes que se inician en la formación en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje o para quienes deseen saber, de forma práctica, en qué consiste enseñar y aprender en un entorno virtual. El lector encontrará a lo largo de estas páginas, ideas y ejemplos para la acción formativa en línea, de forma que pueda comenzar a trabajar con buen pie en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Quien ejerza docencia universitaria se beneficiará del recorrido que se hace aquí por los elementos fundamentales de la formación en un entorno virtual: el nuevo rol del estudiante y del docente, cómo se diseña y se lleva a cabo la acción formativa, cómo se puede evaluar y diferentes sugerencias de carácter innovador -tanto al hilo de los capítulos como en la relación final de anexos-, muy adecuadas para el nuevo modelo de Universidad que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portadilla 2
Título 4
Dedicación 6
Índice 7
INTRODUCCIÓN 9
Mis argumentos 9
¡Mea culpa! 11
1. EL CURRÍCULO OCULTO 15
La libertad académica del estudiante 17
Performatividad del estudiante 18
Compromiso e ideología 21
La universidad performativa 25
2. LOS DERECHOS DEL ESTUDIANTE 29
«Pero, ¿es que tampoco puedo existir?» 30
La libertad como derechos negativos 31
La libertad como derechos positivos 36
Libertad académica, ¿para quién? 41
3. UNA PARADOJA 46
Cómo expulsaron a Ted Turner de la universidad 47
El campus cambiante 49
De niño a adulto 51
Libertad política 54
Domesticación y despolitización 56
4. EL GIRO PERFORMATIVO 63
El paradigma de la desconfianza 64
Auditando el aprendizaje 68
El movimiento de la participación del estudiante 72
Promover la autenticidad 75
La obligación de confesarse 77
Sacar provecho de hacer el bien 79
Alabar al extrovertido 82

El estudiante rebelde 84
5. PERFORMATIVIDAD PARTICIPATIVA 88
El «temido proyecto de grupo» 89
Comprender qué significa aprendizaje «centrado en el estudiante» 92
La nueva ideología del aprendizaje 95
La incómoda verdad 97
La relación calidad-tiempo 100
La tiranía de la participación 102
Una falta de transparencia 104
6. PERFORMATIVIDAD CORPORAL 108
«¡Fuera! Llegas tarde» 109
El Cambridge de Stephen Fry 109
Presentismo 112
Políticas institucionales de asistencia 113
Indicadores indirectos de asistencia 118
Fatiga evaluativa 120
7. PERFORMATIVIDAD EMOCIONAL 124
La «reflexión forzosa» 125
Ciudadanía global: manifestar que te importa 126
Autorreflexión: manifestar cómo te sientes 131
8. REIVINDICAR EL «APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE» 139
Tratar a los alumnos como estudiantes independientes 141
Tratar a los estudiantes mejor que si fueran clientes 143
Derechos del estudiante: a no ser adoctrinado, a guardar silencio, a elegir cómo aprender, a gozar de confianza como adulto 147
Las responsabilidades de la libertad académica 151
BIBLIOGRAFÍA 155
Página de créditos 170